

Utsikt till insikt

**Nio skolors utvecklingsarbete inom
den grundläggande yrkesutbildningen**

EN FORSKARANTOLOGI

Skolverket

Skolverket 2002-11-20

Upplaga: 3 000 ex

Formgivning: Ordförrådet AB

Omslag och illustrationer: Maimi Parik

Tryck: Elanders Gotab, Stockholm

ISBN: 91-85009-20-2

Beställningsnummer: 02:773

Beställningsadress: Fritzes kundservice, 106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

E-post: skolverket@fritzes.se

Förord

Under åren 2000–2002 har Skolverket haft ett särskilt regeringsuppdrag att förbättra kvaliteten inom gymnasieskolans yrkesutbildningar. Som en del i arbetet med regeringsuppdraget har forskarledda skolutvecklingsprojekt genomförts på nio olika orter runt om i Sverige – från Boden i norr till Malmö i söder. Forskarna har löpande dokumenterat sina erfarenheter och förmedlar dessa i denna antologi.

I utvecklingsprojekten har arbetet koncentrerats kring två huvuduppgifter, att stärka dels den interna samverkan mellan karaktärs- och kärnämneslärare, dels den externa samverkan mellan skolan och arbetslivet.

Titeln *Utsikt till insikt* syftar på betydelsen av att ha bra relationer med olika aktörer utanför klassrummets och skolans väggar. En utvecklad samverkan i skolan och med arbetslivet leder till förbättrad kvalitet i elevernas utbildning. Genom att skolor samverkar med högskolor i aktionsforskningsbaserade utvecklingsaktiviteter nås fördjupade insikter. Dessa kvalificerar gymnasieundervisningen, stödjer kompetensutveckling bland lärare och handledare samt bidrar till praxisnära forskning inom den grundläggande yrkesutbildningen.

Susan Berg och Fredrik Wikström på Skolverket har sammanställt forskarnas artiklar. Respektive författare ansvarar själv för innehåll och åsikter i sitt bidrag.

Stockholm i november 2002

Lena Fischer
Avdelningschef

Fredrik Wikström
Undervisningsråd

Innehåll

| | |
|--|-----|
| Inledning | 7 |
| 1 Bakgrund | 10 |
| 2 Generella intryck från utvecklingsarbetet | 24 |
| 3 Forskarledda utvecklingsprojekt | 34 |
| <i>Björknässkolan i Boden</i> Från löntagare till företagare | 37 |
| <i>Norsjö gymnasieskola i Norsjö</i> Yrkesutbildning i en glesbygdsutveckling Framväxten av en träteknisk utbildning | 53 |
| <i>Katrinelundsgymnasiet i Göteborg</i> Modell för att förbättra kvaliteten på den arbetsplats- förlagda utbildningen inom omvårdnadsprogrammet | 73 |
| <i>Nobelgymnasiet i Karlstad</i> Gemensamt lärande som grund för samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare | 93 |
| <i>Kungsmadskolan i Växjö</i> Att handla för utveckling – erfarenheter från ett skolutvecklingsprojekt inom handelsprogrammet | 117 |
| <i>Jörgen Kocksgymnasiet i Malmö</i> Kvalitetsutveckling genom samverkan | 139 |
| <i>S:t Görans gymnasium i Stockholm</i> Utvecklingsarbete – en väg för krishantering | 155 |
| <i>Burgårdens utbildningscentrum i Göteborg</i> ”Det har varit ett roligt år, man har haft mycket i huvudet” Förändringsarbete inom hotell- och restaurangprogrammet | 173 |
| <i>Dackeskolan i Mjölby</i> Sandkorn – kan de få snäckor att bilda pärlor? | 199 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4 | Reflektioner från tre forskare – lärdomar från YKSA-projekten | 219 |
| | Skolan måste bjuda in arbetslivet! | 221 |
| | Lärdomar om skolutveckling utifrån YKSA-projekten | 225 |
| | Lärdomar av samarbete skola och högskola | 233 |
| | Referenser | 239 |

Inledning

Den här boken rapporterar från gymnasieskolor i utveckling. På initiativ av Skolverket och tillsammans med forskare från högskolor och universitet har nio skolor prövat vägar att stärka verksamheten "inåt" i samverkansarbetet mellan karaktärs- och kärnämneslärare samt "utåt" i kontakten med APU-handledare och arbetsliv. Ett återkommande tema har varit att bryta och bända i traditionella mönster och genom utvecklingsarbete har lärare, elever och forskare nått insikter om vad det mångdimensionella begreppet kvalitet kan stå för i gymnasieutbildning.

Bokens titel – Utsikt till insikt – anspelar på vikten av att ha levande kontakter med olika aktörer utanför det egna klassrummet och skolans väggar. Genom att vidga perspektiven och fördjupa omvärldskontakterna ökar möjligheterna till kloka vägval och beslut. Detta gäller inte minst den grundläggande yrkesutbildningen på gymnasienivå.

Boken syftar till att ge konkreta bilder av hur ett lokalt utvecklingsarbete inom yrkesprogrammen kan se ut och på så sätt sprida erfarenheter som andra kan lära och låta sig inspireras av. Men givetvis är erfarenheterna från respektive skolas projekt viktigast för skolan själv och för dess fortsatta utvecklingsarbete.

Hur boken är skriven

Boken är disponerad i fyra delar. I den första delen – Bakgrund – redogör Skolverket för några av förutsättningarna för de nio utvecklingsprojekten. En kort beskrivning av vart och ett av projekten delges läsaren. I den andra delen – Generella intryck – redovisas några generella intryck från externa uppföljningar av projekten. Här beskrivs även fördelar och nackdelar med forskarledda utvecklingsprojekt med bakgrund i samtal med lärare och elever som varit involverade i projekten. I den tredje delen – Forskarledda projekt – redogör respektive forskare för det egna projektets förutsättningar, resultat och lärdomar. Avslutningsvis – Reflektioner från tre forskare – några utvecklingsperspektiv – sammanfattar tre av forskarna sina synpunkter på projektens resultat. De ger också därmed några perspektiv på framtida utmaningar för den grundläggande yrkesutbildningens fortsatta utveckling.

Hur boken kan användas

Boken är tänkt att kunna bli till nytta för bl.a. beslutsfattare, skollärare, gymnasielärare, högskolestuderande och forskare. Erfarenheterna från de forskarledda projekten fångar in ett antal generella frågor som kan uppkomma i utvecklingssträvanden på skolor med yrkesprogram. I bokens artiklar ges exempel på intressanta initiativ inom den grundläggande yrkesutbildningen och vi hoppas att lärdomarna från dessa kan inspirera till en bred och fördjupad dialog om utbildningens mål, arbetssätt och resultat.

Del 1

BAKGRUND

Bakgrund

Initiativet till de lokala utvecklingsprojekten togs av Skolverket och ingick som en av strategierna i det s.k. YKSA-projektet (Yrkesutbildningarnas kvalitet och samverkan i skolan och med arbetslivet) som verkade inom det tidigare nämnda regeringsuppdraget. Idén med de forskarledda utvecklingsprojekten var att knyta band mellan skola och högskola och på så sätt kvalificera kunskapen om förutsättningar och processer inom den grundläggande yrkesutbildningen. Satsningen handlade också om ett riktat stöd till kommuner och gymnasieskolor för deras förbättringsarbete inom program med yrkesämnen.

Sammanlagt kom nio skolor och forskare från flera lärosäten att delta i arbetet. Skolorna fick stöd för sitt utvecklingsarbete och likaså fick universitetet/högskolorna ersättning för sina insatser tillsammans med skolorna.

Några utgångspunkter

Samtliga utvecklingsprojekt föreslogs utgå från ett slags aktionsforskningsmetodik, men samtidigt hålla fokus på samverkan mellan karaktärsämnen och kärnämnen och mellan skolan och arbetslivet (samverkan inåt och utåt). Alla projekt har arbetat med att utveckla sin interna samverkan. De flesta av projekten har också haft samverkan mellan skolan och arbetslivet som ett särskilt förbättringsområde, även om det i de olika skolorna är mer eller mindre framträdande.

En viktig fas inför urvalet av utvecklingsprojekt var att varje forskare skulle göra en behovsinventering i sitt närområde. Valet av skola skulle motiveras utifrån ett "bristperspektiv". Behovsinventeringen genomfördes på olika sätt, alltifrån informella kontakter i kommuner, skolor och branscher till mer systematiska tillvägagångssätt. De strategiska överväganden som gjordes kunde gälla skolans behov att förbättra sina resultat, specifikt arbetsmarknadsläge inom en region, yrkesprogrammets status etc.

Processen

Arbetet med de forskarledda skolutvecklingsprojekten tog sin början under våren 2000 då Skolverket bjöd in högskolor och universitet till ett idéseminarium om hur man skulle kunna arbeta med regeringsuppdraget. Detta seminarium var upprinnelsen till ett forskarnätverk kring yrkesutbildnings- och skola-arbetslivsfrågor. De forskare som vid olika lärosäten visat sig vara intresserade av att delta i en satsning med forskarledda utvecklingsprojekt

fick i ett första skede inkomma med idéskisser om hur ett utvecklingsprojekt skulle kunna se ut. Sedan projektskolorna valts upprättades nio överenskommelser mellan kommuner/skolor, lärosäten och Skolverket. Utvecklingsarbetet på de olika orterna hade lite olika takt och självklart olika processer. Satsningen på forskarledda utvecklingsprojekt kan översiktligt beskrivas på följande sätt:

- Inbjudan till ett idéseminarium sänds till alla högskolor och universitet (vt 00)
- Forskarnätverket bildas (vt 00)
- Idéskisser om skolutvecklingsprojekt skrivs med plan för behovsinventering (vt/ht 00)
- Överenskommelser görs mellan kommun/skola, lärosäte och Skolverket (ht 00)
- Projektplaner fastställs efter givna kriterier (ht 00/01)
- Avstämningsrapporter skrivs efter projektplanens kriterier (vt 01)
- Uppföljningsresa 1. Skolbesök och rapport om skolornas arbete (vt 01)
- "Uppstartskonferens" för deltagare i de nio utvecklingsprojekten (vt 01)
- Elevreferensgrupp bildas med deltagare från respektive skola (vt 01)
- Uppföljningsresa 2. Skolbesök och rapport om skolornas arbete (vt 02)
- Utvärderingsrapport i form av första utkastet till artikel i en bok (ht 02)
- Utvärderingskonferens för deltagare i de nio utvecklingsprojekten (ht 02)
- Boken "Utsikt till insikt. Nio skolors utvecklingsarbete inom den grundläggande yrkesutbildningen" (ht 02)

Styrningen av utvecklingsprojekten planerades ske i huvudsak genom det nybildade forskarnätverket. I kontakterna med Skolverket har forskare haft i uppdrag att ta fram de nämnda idéskisserna samt överenskommelser, projektplaner samt avstämnings- och utvärderingsrapporter. De har också haft som uppgift att skriva artiklar till två skrifter som beskriver det lokala utvecklingsarbetet i projekten respektive hinder och möjligheter för grundläggande yrkesutbildning.

Via två besöksrundor följdes alla projekten upp och satsningen som helhet diskuterades. Båda uppföljningarna genomfördes av forskare från Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, som i övrigt också var nära knutna till projektgruppen på myndigheten. Den första uppföljningen genomfördes i anslutning till projektens avstämningsrapporter och var också ett sätt att ge återkoppling på dittills genomfört arbete. Vid det första besöket genomfördes strukturerade samtal med så många av de inblandade aktörerna som möjligt, bl.a. skolledningen och arbetslivsrepresentanter. Uppföljningen låg också till grund för beslut om fortsatt tilldelning av medel. Uppföljningen genomfördes utifrån de kriterier som sattes upp för projektplanerna. Även om det i några av fallen blev aktuellt att när-

mare diskutera genomförandet av projekten och begära in kompletteringar och förtydliganden för det fortsatta utvecklingsarbetet så kunde alla projekt fullföljas.

Den andra besöksrundan utgick från ett annat fokus. Tre frågor stod i centrum: Vilka erfarenheter hade projektdeltagarna gjort som kunde vara värdefulla för andra skolor att ta del av? Vad ville projektdeltagarna ta med sig in i skolans reguljära verksamhet? Vilka planer hade projektdeltagarna för att driva utvecklingen vidare? Den här gången fördes samtalen i huvudsak med lärare och elever. I några fall var det också naturligt att tala med skolledare, exempelvis då dessa var aktiva i projektet.

Bred delaktighet – förutsättning för utveckling

Med aktionsforskningsinriktningen serverades således inga ”färdiga modeller” eller ”verktyg” för skolutveckling – i stället styrde utgångspunkterna som redovisats ovan. Med en aktionsforskningsinriktning på projekten ville vi försäkra oss om att förbättringsarbetet gav möjlighet till en stor delaktighet av olika aktörer som skolledare, elever och arbetsliv. Den lokala utvecklingsprocessen kunde inledas ganska öppet och deltagarna själva finna inriktningen och strategierna för utvecklingsprojektet. Skolledarna hade en mycket viktig roll i projekten – i bästa fall kunde de tidigt fånga upp de goda effekterna av utvecklingsarbetet och foga in dessa i skolans reguljära verksamhet. Om dessa blir bestående återstår emellertid att se. I några fall har arbetslivet tydligt deltagit i projektens olika delar. Även om kontakter med arbetslivet stått i fokus för många projekt har emellertid deras reella inflytande över projekten som sådana i flera fall varit litet. I dessa fall har det snarare handlat om att skapa förutsättningar för ett vidare inflytande kring undervisningens former och innehåll.

Vid ”uppstartskonferensen” bildades också en elevreferensgrupp som bestod av en till två elever från varje skola. Dessa har därefter träffats fyra gånger på olika ställen i landet. Förutom att de deltagande eleverna i större utsträckning än tidigare blivit intresserade av elevdemokrati och inflytande kunde elevreferensgruppen lämna synpunkter – direkt in i utvecklingsprojekten – på vad de tyckte var viktigt att förändra för att få en bra utbildning. Vid de olika träffarna ställdes frågor om huruvida eleverna märkte av att saker och ting förändrats på skolan och om det var projektets förtjänst eller inte. De diskuterade också sina möjligheter att påverka projektens innehåll och hur dessa genomfördes. Elevinflytandestrategier diskuterades bl.a. i samarbete med representanter för en av elevorganisationerna. Elevreferensgruppen medverkade också med programpunkter i plenum vid en av projektets större regionala konferenser. Genom elevreferensgruppens arbete förstärktes elevperspektiven i samtliga projekt och förmodligen bidrog gruppen också till en ökad effektorientering.

Projektens resursfördelning och styrning

En kritisk fråga i genomförandet visade sig vara huruvida de tilldelade resurserna synliggjordes för deltagarna i de lokala projekten. En sammanhållen, tydlig strategi för hur medlen skulle användas fanns i samtliga projektplaner, men de medverkande vid några skolor upplevde att de inte riktigt visste vad pengarna skulle användas till och att de inte hade så stort inflytande över resursstyrningen. Givetvis har detta inneburit oklarheter kring vilka förväntningar olika aktörer kan ställa på varandra. Ansvar för att till projektskolorna kommunicera målen för hela satsningen och uppläggningsarbetet delegerades inledningsvis helt till forskarna. Ganska tidigt såg vi behovet av att samla alla deltagare i de nio utvecklingsprojekten för en "uppstartskonferens" och en "utvärderingskonferens". Inledningsvis planerades således inte dessa konferenser, utan grundidén var att i huvudsak styra projekten via ett forskarnätverk. Vår bedömning blev att både nätverket och dessa två konferenser behövdes för att kommunicera mål och strategier, gå igenom formalia kring satsningen etc. Vi tror också att båda dessa fora har bidragit till ett ökat erfarenhetsutbyte mellan olika projekt/forskare, samt till ett lärande och kunskapsbildande vad gäller hinder och möjligheter för ett lokalt förbättringsarbete.

Erfarenheterna av projekten tillvaratas

Erfarenheterna från skolutvecklingsprojekten har tagits om hand på olika sätt. Många av deltagarna i projekten har medverkat vid olika konferenser och berättat om sina erfarenheter, främst vid fyra stora regionala konferenser som arrangerats av Skolverket under 2001. Projekten visades tidigt upp på webbplatsen Skola–Arbetsliv för att inspirera andra och för att möjliggöra en vidare kontakt. Erfarenheter från utvecklingsprojekten utgjorde också inslag i ett par av de bidrag forskarna lämnade till boken "Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning". Alla forskare som medverkar i projektet har också bidragit till den här boken.

Kort presentation av utvecklingsprojekten

Erfarenheterna från de nio skolutvecklingsprojekten har rapporterats från medverkande högskolor och universitet. Nedan följer kortare presentationer av projekten.

Björknässkolan, Boden

Syftet med utvecklingsprojektet i Boden var att ge ortens ungdomar kunskaper om och erfarenheter av vad det innebär att starta och driva ett företag. Ungdomarna får praktiskt pröva möjligheterna att via eget företag skaffa sig en försörjning i kommunen. Invånarna har under många år varit beroende av offentliga arbetsgivare för sin försörjning, men sedan Boden drabbats av

stora nedläggningar, bland annat av regementen och sjukhus, krävs ett nytänkande vad gäller möjligheterna att själv bygga upp en verksamhet som det finns behov av i regionen. Ett annat syfte med utvecklingsprojektet är att utveckla nya kreativa undervisningsformer som ger utrymme för ökat elevinflytande. I detta arbete vill man integrera flera ämnen och stimulera samverkan mellan olika lärarkategorier. De program som har deltagit i projektet är barn- och fritidsprogrammet, byggprogrammet, elprogrammet, fordonsprogrammet, handelsprogrammet, hotell- och restaurangprogrammet, teknikprogrammet samt det samhällsvetenskapliga programmets inriktning mot ekonomi.

Projektet har letts av projektledare vid Björknässkolan i samarbete med Institutionen för arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet. Utbildningen mot företagande och entreprenörskap har anpassats efter de olika gymnasieprogrammets behov och möjligheter samt berört drygt 150 elever. Utbildningen, som startade hösten 2001 och bestod av tre faser, har inkluderat kursen Projekt och företagande (50 poäng) samt Projektarbete (100 poäng). Under den första fasen skrev eleverna sina affärsplaner samt tilldelades en mentor för sitt Ungt Företagande-företag. Den andra fasen, som sträckte sig till mars, utgjordes av den s.k. drivande fasen. Slutligen avvecklades UF-företaget under den tredje fasen våren 2002.

Den lokala utvärderingen har letts av forskaren vid Institutionen för arbetsvetenskap, Luleå tekniska universitet. Elever som deltog i projektet har besvarat två enkäter, en i början och en i slutet av projektperioden. Elever och lärare har intervjuats om sina erfarenheter.

I de 30 intervjuer som gjorts med eleverna efter det att projektet genomförts framkom att de flesta var mycket nöjda med att driva UF-företag. De tyckte att det hade varit bra, lärorikt och roligt. Några elever ansåg att man kom närmare arbetslivet i och med att man fått prova på att driva UF-företag. En majoritet av eleverna tyckte det var bra att skolan satsade på företagande, men såg samtidigt projektet som mycket tidskrävande. Man önskade att mer tid kunnat avsättas för dess bedrivande. Antalet träffar och kvalitén i elevernas kontakt med mentorerna i arbetslivet varierade. Ca 36 procent av eleverna träffade aldrig sin mentor. Trots detta angav 61 procent att de tyckte denna del av projektet fungerat bra. Av de elever som deltagit ansåg över hälften att inställningen till företagande hade förändrats. Många hade blivit mer positiva till företagande. Det var 88 procent som skulle kunna tänka sig att starta ett företag i framtiden.

Även lärarna ansåg projektet intressant och spännande. Ett bekymmer var att det tog mycket arbetstid i anspråk. Lärarna tyckte att ansvaret för kontakten med mentorerna låg på eleverna, eftersom de skulle driva företaget. Trots en vision om att integrera så många ämnen som möjligt i projektet, ansåg lärarna att man inte nått riktigt fram. Planeringstiden hade varit

för kort. Lärarna hade inte hunnit samplanera med andra lärare och ämnen. Man ser emellertid en stor potential i framtiden, en verksamhet som både lärare och projektledare vill arbeta vidare med.

Burgårdens utbildningscentrum, Göteborg

Projektgruppen vid Burgårdens utbildningscentrum bestod av ett lärarlag, elever och en forskare från Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet. Lärarna avsåg att tillsammans med eleverna söka nya undervisningsformer och arbetsorganisatoriska strukturer för att öka upplevelsen av helhet och samband i utbildningen. Genom närmare samarbete mellan kärnämnen och karaktärsämnen, bättre kontakt med de arbetsplatser där den arbetsplatsförlagda utbildningen sker och ökat inflytande från eleverna avsåg man att påverka elevernas trivsel, kunskaper och motivation i positiv riktning. Det program som deltagit i projektet är hotell- och restaurangprogrammet.

Genomförda aktioner har utvärderats av projektgruppen mot uppsatta mål. För elevernas del prioriterades områdena trivsel, kunskap och motivation. För praktikhandledarnas del fokuserades hur handledarna önskade samarbeta med skolan om APU. För lärarnas del handlade målen om samarbetet mellan karaktärs- och kärnämnen samt om skolorganisatoriska frågor.

Utvärderingen har letts av forskaren vid Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs universitet. Eleverna intervjuades i sex fokusgrupper. Handledarna tillfrågades genom en postenkät. Lärarna genomförde utvärderande samtal i grupp vid tre tillfällen.

Av fokusgruppsintervjuerna framkom att eleverna trivdes i skolan trots att flera punkter inom utvecklingsområdet "trivsel" ännu inte hade kunnat genomföras. När det gäller elevernas "kunskap" hade projektet inte kunnat visa hur man kan nå förbättringar. Punkterna som handlade om elevernas "motivation" hade delvis blivit tillgodosedda. I flera fall hade projektarbetet lett till att man kunnat peka ut de mest prioriterade områdena att arbeta vidare med efter projektets slut.

Projektet hade tydliggjort praktikhandledarnas syn på kontakten med skolan. De var intresserade av att kontakten stärktes och ville ha stöd av lärarna för fortsatt utveckling. Om skolan använder sig av praktikhandledarnas prioriteringar om samarbete finns förutsättningar för en förbättrad kontakt i framtiden.

Via det lokala projektarbetet har samarbetet mellan kärn- och karaktärsämneslärarna i arbetslaget kunnat fördjupas. Lärarnas insatser och måloppfyllelse på detta område har varit tydliga. Lärarna har också, genom att reflektera över vad de lyckats och vad de inte lyckats med, funnit flera vägar att förbättra skolarbetet tillsammans med eleverna.

Dackeskolan, Mjölby

Syftet med projektet var att förbättra kontakten med arbetslivet genom att bland annat utreda hur kontakten mellan skola och arbetsliv fungerar i dag, vilka kontakter som upprätthålls och vilka mötesplatser som har utvecklats. En grupp lärare, kärnämneslärare och karaktärsämneslärare från byggprogrammet och hotell- och restaurangprogrammet har i form av en forskningscirkel fört en fortlöpande, undersökande diskussion med forskare vid Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet. Man har också fokuserat hur olika lärargrupper möter och arbetar med eleverna och hur en utveckling av samarbetet mellan olika lärarkategorier kan ske. De båda berörda programmen är byggprogrammet och hotell- och restaurangprogrammet.

Erfarenheterna från bl.a. lärarnas intervjuer med elever dokumenterades av forskarna vid Institutionen för beteendevetenskap, Linköpings universitet. Där framkom att elever ställer upp och svarar uppriktigt på frågor som möjliggör en påverkan av lärmiljön och utbildningsbetingelserna. Ett annat svarsmönster var att ungdomarna inte gör några skarpa uppdelningar i skol- och arbetsplatsförlagda utbildningsmoment. De talar i stället om en rad olika lärmiljöer som teorisal, elevkök, skolrestaurang och APU-krog. Varje lärmiljö har sina spelregler och krav, liksom kvaliteter i form av möjligheter och begränsningar.

I slutet av projektperioden framkom tydligt uttalade önskemål om en fortsättning från lärarna. Skolan kan i framtiden göra det till en vana att systematiskt inhämta elevsynpunkter om ämnesinnehåll, arbetssätt, APU:ns kvaliteter m.m. Ett annat område är de organisatoriska frågorna, exempelvis om införande av läxläsning på schematid liksom avvecklingen av tidsmässigt isolerade strölektioner i kärnämnen som smular sönder elevernas arbetstid. Lärarna fann det både meningsfullt och utvecklande att via grupp-samtalen i trygg miljö över program- och ämnesgränser pendla mellan ett observatörs- och aktörsperspektiv. Idén med att granska den egna verksamheten kritiskt-konstruktivt ger nya insikter. I det avseendet tycks forskningscirkeln varit framgångsrik.

Jörgen Kocksgymnasiet, Malmö

Malmö högskola har engagerat sig i ett lokalt skolutvecklingsprojekt vid Jörgen Kocksgymnasiet. En väsentlig utgångspunkt har varit att det är projekt-skolan – dess personal och ledning – som från början och genom hela projektet "ägt" utvecklingsstrategin. Efter de inledande behovsinventeringarna som genomfördes av skolan och i en dialog med högskolans forskare, etablerades tre olika delprojekt: a) Information till sökanden, b) Kvalitetshöjning inom arbetslag hotell, samt c) Miljö. Det första delprojektet (a) har haft som syfte att undersöka vilka kvalifikationer företrädare för branschen

särskilt frågar efter när de ska anställa ny personal, detta för att skolan på ett bättre sätt ska kunna förbereda eleverna för branschens krav. Man har framställt en kort, elevorienterad film, som speglar såväl utbildning som yrken inom restaurangbranschen. Syftet med filmen är att genom realistiska bilder och information från elever underlätta för presumtiva elever att göra ett väl underbyggt val. En av de vägar man velat pröva är "pedagogiska måltider", en möjlighet för en eller flera elever att bjuda in branschföreträdare till en måltid på skolan och under denna initiera diskussioner. Ett annat delprojekt (b) har varit arbetet med "fiktiva hotell". Eleverna har fått avsätta arbetstid varje vecka för att konstruera ett tänkt hotell med alla dess funktioner och detaljer. Avsikten var att de skulle söka information och kunskap hos olika befattningshavare inom hotellbranschen för att lyckas med uppgiften. Både karaktärsämnes- och kärnämnslärare har varit engagerade i detta, ett samarbete som i sig har varit ett av projektets syften. Det tredje delprojektet (c) har främst varit inriktat på att stödja lärares kompetensutveckling i miljöfrågor.

Det är forskarna som dokumenterat erfarenheterna och tillsammans med personalen beskrivit och värderat gjorda insatser. Samtliga delprojekt har kunnat fullföljas samt även i betydande grad nått de utvecklingsmål skolans personal formulerat. Man har via delprojekten lyckats vidga verksamheten såväl "inåt" skolan – genom att involvera nya lärarkategorier och andra personalgrupper – som "utåt" mot samhället – genom att involvera representanter från yrkesliv och kommun.

Effekter av delprojekten handlar bl.a. om att delprojekt Miljö har vidareutvecklats till ett miljøråd. Miljørådet har tillsammans med skolledningen satt en ny och högre målsättning. Skolan strävar efter att erhålla miljöcertifiering, s.k. Grön flagg. Delprojektet kallat Kvalitetshöjning i arbetslag har lett till anpassning av arbetsformerna i kurserna inom hotellutbildningen. Och delprojektet Information till sökanden har utmynnat i en videofilm, som kan brukas av flera gymnasieskolor i syfte att informera grundskoleelever om gymnasieprogrammets uppläggning och restaurangbranschens yrkesvillkor.

Katrinelundsgymnasiet, Göteborg

När man startade utvecklingsprojektet ville skolan förbättra kontakten mellan den teoretiska och den praktiska delen av utbildningen och få till stånd en bättre samverkan mellan omvårdnadsprogrammet och det lokala arbetslivet. Genom kompetenshöjande aktiviteter för lärare och handledare ville man öka motivationen och kunskaperna hos eleverna. Handledarrollen behövde tydliggöras och förstärkas och större vikt skulle läggas vid lärande i arbetslivet.

I skolutvecklingsprojektet vid Katrinelundsgymnasiet har forskare vid Institutionen för vårdpedagogik, Sahlgrenska Akademien vid Göteborgs universitet, fokuserat kvalitetsfrågor om arbetsplatsförlagd utbildning (APU) inom omvårdnadsprogrammet. Inledningsvis analyserades kursplaner och kursmål för APU tillsammans med undersköterskor/handledare på två sjukhem och lärare på omvårdnadsprogrammet. I ett senare skede ingick även elever i projektarbetet. Efter instrumentutveckling prövades ett bedömningsunderlag för handledare avseende bl.a. elevens kommunikationsförmåga och förhållningssätt.

Uppföljning av projektet har skett genom att forskarna riktat en enkät till alla involverade lärare, handledare och elever och sammanställt svarsbilden. Enkäten syftade till att få kännedom om funktion och nytta med bedömningsinstrumentet. Dessutom har forskarna haft utvärderande samtal med lärare inom projektgruppen.

Forskarna fann att de tio lärare som besvarade enkäten ansåg att information om det nya bedömningsinstrumentet varit tillfyllest, liksom att de olika nivåerna i instrumentet varit förståeliga. Man tror även att det utarbetade bedömningsunderlaget kan öka kvaliteten i handledningen, under förutsättning att "informationen går fram". De lärare som varit involverade i det lokala skolutvecklingsprojektet såg generellt sett fler fördelar än de som inte varit med i arbetet med bedömningsunderlaget. De senare tyckte inte att bedömningsinstrumentet bidragit särskilt mycket till att kontakten med handledarna på sjukhemmen ökat. Och det hade varit svårt för dessa lärare att väga in bedömningen, som handledarna gjort med hjälp av instrumentet, i kursbetyg för de ämnen där APU ingår. Man önskade mer tid för kontakter med APU-platserna, för att informera och stödja både handledare och elever. Önskemålet om att hinna göra regelrätta besök under elevens APU samt att handledarna fick möjlighet att komma till skolan för informationsmöten innan eleven påbörjat sin APU fanns uttryckt i början av projektperioden. Detta önskemål kvarstod även när det lokala skolutvecklingsprojektet avslutades våren 2002. Av de 66 praktikhandledarna för år 2-elever med APU som besvarade enkäten hade samtliga använt instrumentet vid ett tillfälle. Mer än hälften av dessa hade haft nytta av de framtagna kunskapskriterierna och nivåerna vid handledning av eleven. Redskapet hade emellertid inte haft någon betydelse för att öka kontakten med teorilärarna. Man saknade kontakten med lärarna från gymnasieskolan och var angelägna om att detta förhållande kunde ändras i framtiden. Det var 83 elever som besvarade enkäten. Majoriteten visade sig nöjda med bedömningsunderlaget som ett hjälpmedel för samtal med handledaren. Och de flesta eleverna ansåg att de nu visste bättre vad de ska lära sig under APU.

Sammanfattningsvis visade de tre gruppernas värdering av bedömningsinstrumentet att detta har en potential att öka kvaliteten i handledningen.

Det är forskarnas bedömning att skolutvecklingsprojektet givit ett stor mervärde för deltagarna i form av kontakter och kunskaper och att det knutit samman tillsynsmyndighet, universitet, gymnasieskola och arbetsliv.

Kungsmadskolan, Växjö

Projektets syfte har varit att etablera en närmare samverkan mellan kärn- och karaktärsämnen inom handels- och administrationsprogrammet men också mellan skolan och arbetslivet. Målet för projektet var en utveckling av programmet i sig och av de medverkande lärarnas yrkeskunnande.

I samarbete med Institutionen för pedagogik, Växjö universitet, har ett lärarlag inom handels- och administrationsprogrammet arbetat med att i dialogform synliggöra de interna villkoren för programmet, utröna möjligheterna att tematiskt behandla utbildningens innehåll utifrån de kompetensområden som utbildning ska utveckla samt att etablera närmare samverkan mellan kärn- och karaktärsämnen, mellan skola och arbetsliv samt mellan teori och praktik. Det har skett genom återkommande träffar i lärarlaget där universitetets roll främst syftat till att utgöra en kritisk diskussionspartner.

Resultatet av dialogen nedtecknades och beskrevs av forskarna. Projektet har varit öppet till sin karaktär. Varken färdiga lösningar eller metoder har förelagts lärarlaget. Projektet har i stället syftat till att problematisera den egna verksamheten. De inledande inventeringar av bilder som lärarna hade av programmet de arbetade med handlade om programmets förutsättningar, utbildningens innehåll och genomförande samt relationen mål–resultat. Dialogen knöt även nära an till aktuella kritiska händelser på skolan under projektiden. Via de strukturerade samtalen eftersträvade forskarna fördjupade kunskaper om lärarnas synsätt på bl.a. ungdomar, skola och arbetsliv. Erfarenheterna från projektet visar svårigheter med att nå den kritiska granskning som forskarna önskat utveckla.

Under projektförloppet har Svensk Handel Öst etablerat en nära kontakt med gymnasieskolan. Branschen har på olika sätt uttryckt en vilja att engagera sig i handelsprogrammets framtid och kontakt mellan skola och arbetsliv har kunnat fördjupas. Utöver dialogen inom lärarlaget och samarbetet med handelsbranschen har projektet resulterat i att ett Övningsföretag etablerats höstterminen 2002, något som kan bli en långsiktig satsning inom handelsprogrammet vid Kungsmadskolan.

Nobelgymnasiet, Karlstad

På Nobelgymnasiet, som enbart har yrkesförberedande program, pågår ett långsiktigt arbete för att skolan ska bli en lärande organisation för både elever och lärare. Deltagandet i YKSA-projektet innebär en möjlighet till förstärkning och intensifiering av arbetet och hade gemensamma syften med

den redan påbörjade arbetsprocessen. Man ville höja kvaliteten i yrkesutbildningen genom att i arbetslagen lära i och av vardagsarbetet. Kärnämnes- och karaktärsämneslärare skulle tillsammans utveckla ny kunskap om lärandet med utgångspunkt i de studerandes situation och utifrån skolplanens och programmålen intentioner.

Skolutvecklingsprojektet har skett i samarbete med Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet. Universitetet har under projektperioden genomfört en 5-poängskurs i "Att leda lärande samtal" där en medarbetare från varje arbetslag deltagit. Kursen kompletterades med handledning mellan kurstillfällena för att ytterligare utveckla kompetenser att leda lärande samtal i arbetslag. Forskare har dessutom genomfört individuella intervjuer med alla lärare i arbetslagen på fordons-, el-, barn- och fritids- samt byggprogrammet. Ett syfte med intervjuerna relaterat till skolutvecklingsprojektet var att ge lärare stöd att uttrycka tyst kunskap om sin egen praktik. Detta arbetssätt har kompletterats med lektionsobservationer och samtal med skolledare.

Forskarna rapporterar tendenser till förändringar i elevernas och lärarnas lärmiljöer som en effekt av gjorda insatser under flera år. Några exempel nämns nedan. Eleverna uttrycker själva via enkäter en förbättrad kvalitet i flera avseenden bl.a. ett positivt samband mellan elevernas upplevda tillämpning av elevaktiva arbetssätt och hur bra eleverna själva tycker skolan är, hur bra eleverna tycker sig lyckas samt höjning av den egna ambitionsnivån. Lärarna bedömer själva att lärares trivsel på skolan och i det arbetslag man tillhör har ökat. Stödet för ämnesöverskridande och programindelade arbetslag har ökat ytterligare under projektiden. Man tycks även i högre grad ha börjat arbeta ålders- och årskursheterogent. Lärare för oftare samtal med varandra för att fördjupa förståelsen av läraruppdraget och vad man kan lära sig av det som sker i vardagsarbetet.

Förändringar som genomförts i skolutvecklingsprojektet har varit en del i den reguljära vardagsverksamheten och i lärandets tjänst. Forskarna har haft återkommande kontakter med skolledning och lärare under flera år och uppföljningar har gjorts med viss regelbundenhet. Skolledningen bedömer därför att risken är liten att utvecklingen stannar upp efter att skolutvecklingsprojektet avslutats.

Norsjö Gymnasium, Norsjö

Utvecklingsprojektet vid Norsjö gymnasium syftar till att erbjuda elever med intresse för framtida arbete inom den trätekniska industribranschen ett utbildningsalternativ på orten. Det är också av betydelse för kommunen att elever stannar och genomför sin gymnasieutbildning i glesbygden, eftersom elevunderlaget är relativt litet totalt sett. Man ser därför gärna att ungdomarna erbjuds ett intressant alternativ som gör att de stannar kvar i bygden.

Dessutom har tre av träindustriföretagarna visat stort engagemang för utbildningen, då man i dessa företag har en hög medelålder bland de anställda och därmed emotser ett rekryteringsbehov av yrkeskunnig arbetskraft de närmaste åren.

I samverkan med Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, har Norsjö Gymnasieskola arbetat med ett Industritekniskt program med träteknisk inriktning. Utbildningen har tagits fram utan att skolan från början haft specifik lärarkompetens inom karaktärsämnet. Samverkan har skett mellan kommunen, skolan, ortens företag och utbildningsföretaget Lernia. Hösten 2002 hade tre årskurser kommit i gång.

Deltagande forskare från Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, bedömer måluppfyllelsen med skolutvecklingsprojektet som god. Utbildningen har kommit i gång och eleverna anser sig nöjda med programmet. Industrin i kommunen har engagerat sig på ett betydande sätt i gymnasieutbildningen och relationen mellan skola och arbetsliv har stärkts. Satsningen har inneburit att det skapats utrymme för lärartjänst på skolan samtidigt som den interkommunala ersättningen har minskat. Universitetets medverkan har givit utvecklingsarbetet legitimitet. Skolverksprojektet har påskyndat framtagningen av utbildningen och möjliggjort samarbetet med Lernia.

S:t Görans gymnasium, Stockholm

Under år 2000 inbjöd Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) gymnasieskolor med yrkesinriktade program att inkomma med idéskisser till utvecklingsprojekt. Bland förslagen valdes projektet "Internationalisering av utbildningen på Hotell och restaurang". Ett team från den yrkespedagogiska enheten vid Institutionen för Samhälle, kultur och lärande, LHS, medverkade i skolutvecklingsprojektet som skulle präglas av en aktionsforskningsansats. Skolledning och lärarlag vid programmet Hantverk samt Hotell och restaurang ingick i projektgruppen. Organisationer och näringsliv från branscherna fanns också representerade.

Målet för projektet är att kunna erbjuda arbetsplatsförlagd utbildning (APU) utomlands för så många som möjligt av de yrkesinriktade programmens elever. Denna verksamhet är egentligen både mål och medel. Elever av i dag antas vara intresserade av att uppleva andra länder för att kanske bo och arbeta utomlands i framtiden. Med detta mål i sikte vill man stimulera eleverna att läsa språk i högre grad än de hittills gjort. Projektet syftade också till att stimulera samarbete mellan karaktärs- och kärnämneslärare kring en röd tråd av internationalisering i alla ämnen. Man förväntade sig att projektet skulle utveckla såväl andan på skolan som stämningen mellan elever och lärare i positiv riktning. Projektet syftade även till att ge lärare förutsättningar att bygga nätverk med andra yrkesutbildningar i Europa.

Man skulle även pröva olika modeller för utlandspraktik.

Via intervjuer med elever och lärare rapporterar forskarna att den arbetsplatsförlagda utbildningen utomlands synliggör vad eleverna kan både för lärarna och för eleverna själva. Lärarna finner att elevernas självsäkerhet har ökat och att identiteten har stärkts. Praktiken bidrog till en mognadsprocess där eleverna lärde sig att ta ansvar för sig själva och att arbeta hårt. Dörrar öppnades för alternativ i framtiden.

Resultatet av de insatser som skolan gjort under projektiden har medfört en stor ökning av språkstudier inom ramen för det individuella valet. Ett annat resultat är beskrivningar av modeller för hur man kan arbeta med utlandspraktik. Skolan har också utvidgat sitt externa kontaktnät både i och utanför Sverige.

Del 2

GENERELLA INTRYCK

Margreth Hill och Bengt Petersson

Skolverket 2002

23

Utsikt till insikt

Generella intryck

Skolverket tog initiativ till två uppföljande besök vid samtliga utvecklingsprojekt. Det första genomfördes under hösten 2001 och det andra våren 2002, dvs. när projekten var på väg att avslutas. Margreth Hill och Bengt Petersson vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, fick på uppdrag av Skolverket genomföra dessa uppföljande träffar. Margreth Hill är filosofie doktor och forskare med särskild inriktning på kulturell integrationsproblematik. Inom denna ram fokuseras hur företeelser som social klass och etnisk tillhörighet kan utgöra begränsningar för ungdomar – individer som grupper – i olika miljöer för lärande. Bengt Petersson är universitetslektor och studierektor vid samma institution.

Elevers och lärares synpunkter

Vid den avslutande rundresan våren 2002 dokumenterades bl.a. nedanstående generella intryck av förutsättningarna för respektive erfarenheter av utvecklingsprojekten.

Att lära känna

Ett ordpar som förekommit påfallande ofta var att "lära känna". Ibland är orden kopplade till projektens mål, till exempel: Lärarna behöver lära känna det lokala arbetslivet och dess representanter och vice versa, för att kontaktytan mellan skola och arbetsliv ska bli större. Men oftare används orden i samband med de erfarenheter man gjort under projektets gång. "Vi har lärt känna varandra", säger elever i olika klasser som samarbetat. "Vi har lärt känna varandra", säger lärare inom olika program som ingått i samma projektgrupper.

Eleverna är mycket positiva på de projektskolor där de tycker att de har lärt känna lärarna bättre under projektiden, särskilt om "lära känna" står för en dubbelsidig kontakt. Det är viktigt för eleverna att lärarna har en uppfattning om vilka eleverna är och vad de kan prestera i lite vidare mening. Som exempel kan nämnas att eleverna på flera skolor uttalade sin uppskattning över att kärnämneslärarna ibland fanns med i verkstaden, bygghallen eller köket. Att inte kunna stava så bra men kunna väcka sin svensklärares respekt med ett säkert handlag med mursleven stärker självkänslan. Även karaktärsämneslärarnas närvaro vid redovisningar i kärnämnen uppskattades.

På flera skolor nämner eleverna värdet av att kärn- och karaktärsämneslärare "bygger ihop" undervisningens innehåll, så att små arbeten i olika

ämnena förs in i lite vidare teman och undervisningsprojekt. Det är vikten av helhet och samband som poängteras. Över huvud taget framhöll eleverna det positiva i känslan av helhet, i upplevelsen av att alla lärare arbetade inom "samma program" och visade ett intresse för branschen och elevernas framtida yrkesliv.

Eleverna är väl medvetna om att de är beroende av hur deras lärare upplever arbetsförhållandena på skolan, om de trivs eller inte, om samarbetet med kollegor och skolläda fungerar, om lärarna är engagerade i det de gör. (Möjligen är lärarna inte lika medvetna om graden av elevernas medvetenhet och intresse när det gäller deras arbetsförutsättningar.) Ett arbetslag som fungerar bra i arbetet mot ett gemensamt projektmål tycks förmedla både glädje och motivation till eleverna. Kommunikationen blir bättre. Varje lärare har överblick över helheten i arbetet och kan svara på frågor om eller ta praktisk hänsyn också till sådant som andra lärare i laget ansvarar för. Det gör att eleverna känner ett större sammanhang och blir tryggare. Även denna aspekt lägger de in i uttrycket "lära känna".

Också lärarna refererar till att de lärt känna varandra bättre. I flera projekt har karaktärsämneslärare och kärnämneslärare samarbetat och i några projekt har flera program varit inblandade. Lärare, som inte kände varandra och varandras yrkes- och kunskapsområden och som tidigare mest mötts i konkurrensen kring resurser, lokaler och elever, har lärt känna varandra och gillat mötet. En förtjust reaktion som förekommit på flera håll är: Vilka resurser vi har tillsammans, vilket kontaktnät! Det gäller framför allt på lite mindre orter där man kunnat lägga respektive arbetsfält intill varandra, kompletterade med personliga kontakter, och funnit sig täcka det mesta i lokalsamhället till fromma för programmets kontakter med arbetslivet. Lärarna ger också ett intryck av att det positiva omnämnandet av att man "lärt känna" varandra har en grund i ökad trygghet och samhörighet. Man har sett och uppskattat varandras kompetensområden, och den ömsesidiga respekten har fått en rejäl tillväxt.

Många av lärarna säger sig vara pressade i sitt arbete i dag. Kraven är många, resurserna upplevs otillräckliga, förändringarna kommer tätt och tar tid och kraft att omsätta. Stressen tycks isolera individerna och flera av lärarna tar upp den ensamhet med sina problem man kan känna mitt i myllret av personer på skolorna. Att samlas kring ett projekt som känns angeläget, kan återföra upplevelsen av samband och tillhörighet och minska trycket på individen. Men det förutsätter en god organisation och tydliga resurser, om inte projektarbete ska bli ännu en sten på en börda som redan känns för tung. Samhörighetskänslan i projekten bör kunna vara överföringsbar till skolans vardagsarbete. Att samlas kring en intresseinriktning på längre sikt, kanske som ett led i skolans profilering, tror lärarna, och även eleverna på flera skolor, kan ge samma goda effekter när det gäller upplevelsen av gemensamma mål och gemensam nytta och glädje i skolarbetet.

För eleverna är det viktigt med inflytande över utbildningens utformning. Det kan gälla val av ämnesinnehåll, tillgång till valbara kurser, alternativa arbetsformer eller val av plats för den arbetsplatsförlagda utbildningen. Så gott som alla elever vi talat med säger på ena eller andra viset att de gärna vill vara med och ha inflytande, men de säger också att de hittills sällan använt sig av de – om än sparsamma – möjligheter som dock funnits. Kanske beror det på att många förslag till fördjupat samarbete mellan olika grupper på skolorna ännu inte hittat sina former. Lärarna visar en viss osäkerhet i samarbetet över ämnes- och yrkesgränserna. Skolledarna har fått delvis nya roller som ska jämkas samman med lärargruppernas arbetsformer. Eleverna står, i alla fall när det gäller viljan, och knackar på och lärarna har dörren halvöppen, men varken eleverna eller lärarna är riktigt säkra på hur det nya samspelet ska utformas. I projekten har samarbetet ofta fått fastare struktur, och modeller, som givit mersmak, har tagits fram.

Inte bara "samverkan inåt" är av betydelse för undervisningens framgång och elevernas trivsel. I minst lika hög grad inverkar "samverkan utåt", dvs. samverkan med arbetslivet, på vad eleverna får ut av sin utbildning. Flera av skolutvecklingsprojekten har haft som mål att förbättra kontakten med den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU:n) och branschen i sin helhet.

Där detta har fungerat bra tycker eleverna att insatserna har höjt kvaliteten på deras utbildning. De känner både ökat engagemang och mer trivsel med studierna. Eleverna pekar återkommande på värdet av att APU:n är baserad på verkliga uppgifter som går att använda i eller har ett meritvärde för arbetslivet. De uppskattar också förbättringar när det gäller handledarnas möjligheter att ge skolan bra betygsunderlag. Här handlar det både om att handledarna ska ha god kännedom om vad eleverna förväntas lära sig av APU:n och fungerande kriterier för hur deras insatser ska bedömas.

Lärarna ser över lag mycket positivt på att fortsätta utveckla formerna för samverkan i lärlag. De hänvisar ofta till hur svårt det var i början att se några fördelar med det ålagda samarbetet över de traditionella gränserna. Det tog tid att finna vad de skulle ha den nya organisationen till. Att samlas kring ett gemensamt projekt, där allas yrkeskunnande och intresse ingår i förutsättningarna, har givit lärarna en direkt erfarenhet av vad de har att vinna på lärlagsarbete.

Tiden är en viktig faktor

Ett annat viktigt begrepp är tid. För elevernas del handlade det ofta om tid för att förbereda, genomföra och efterbehandla arbetsplatsförlagt arbete. Eleverna tycker ofta att skoldagarna, ja, hela läsåren, är splittrade. De vill ha sammanhållna, små studiegrupper, få och samverkande lärare, nära kontakt mellan skola och arbetsliv och överblick över långa tidsperioder. Att delta i många studiegrupper och ha många lärare som bara är perifert knut-

na till programmet stjälar tid: tid för att lära känna kamrater och lärare, tid för att samla in och hålla reda på information från så många håll, tid för förflyttningar mellan olika studiemiljöer, tid för kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan alla de inblandade.

Det eleverna kallar för tidsbrist tycks alldeles särskilt drabba den arbetsplatsförlagda utbildningen som ofta uppfattas ligga som isolerade öar i skolarbetet som helhet. Kanske handlar elevernas funderingar mer om överblick och kontroll och mindre om antalet minuter. I skolutvecklingsprojekten har den ram som projektarbetet varit, ofta innefattat ett överblickbart antal elever, lärare, ämnen och arbetsplatser, som under en tidsperiod har hållits samman av en gemensam strävan. Projektarbetet har oftast bara varit ett spår, och kanske ett litet sådant, i skolarbetet som helhet, men det har ändå gett eleverna en ökad känsla av att ha kontroll över tiden.

För lärarnas del handlar det ofta om tid till undersökande samtal och reflektion. På de mångfaldiga möten man har i olika konstellationer tycks tiden gå åt till att lösa praktiska problem och planera genomförande av skolverksamheter för den närmaste framtiden. De pedagogiska frågorna har svårt att få utrymme och man har sällan tid att ordentligt utvärdera sådant som redan är genomfört, både praktiskt och pedagogiskt. Även i projekten har det praktiska tagit mycket tid men tack vare deltagandet av forskare och lärare från de lokala högskolorna och universiteten har även reflektion och diskussion om pedagogiska mål fått öronmärkt tid. Detta har lärarna uppskattat mycket. Flera lärargrupper funderar över hur de ska få in denna typ av samtal i vardagsarbetet eftersom de tillför både fokusering och stimulans.

I de projekt som fokuserat kontakten med arbetslivet tar särskilt karaktärsämneslärarna återkommande upp vikten av att ha väl synlig tid i tjänsten för de externa kontakterna. Det tycks råda en allmän förvirring när det gäller hur lärarnas tjänsteåtaganden skall tolkas. På många ställen efterfrågar man en ordentlig utredning av vad som ska rymmas inom tjänsterna och en omprioritering, så att deltagandet vid och kontakten med den arbetsplatsförlagda utbildningen ges ordentligt utrymme. Om lärarna hade mer tid att vara ute hos elever och handledare säger de att det skulle göra lärandet på skolan och på arbetsplatsen mer likvärdigt och lättbedömt. Handledarna skulle få en bättre uppfattning om utbildningens innehåll och utbildningen skulle färgas mer av utvecklingen på arbetsplatserna. Eleverna skulle få större möjligheter till inflytande över APU:n om de kunde ha regelbundna samtal med lärarna och handledarna tillsammans. Kvaliteten på yrkesutbildningen skulle ha mycket att vinna på att lärarna hade generöst med tid för arbetsplatsbesök och annan kontaktverksamhet med arbetsplatser och bransch. Det handlar även om ett tydligt ledarskap och en levande dialog om de prioriteringar som är möjliga att göra.

Fördelar och nackdelar med forskarledda projekt

Vi har besökt nio väldigt olika projekt. Några står på egna ben, andra utgör en del av en serie insatser eller är en av flera parallella satsningar. Alla har de avsatt spår i skolvardagen på något sätt. Uppmärksamhet, extra resurser, reflektioner och förnyelse har påverkat vardagsarbetet, i alla fall för en period.

Vad som sedan händer är, tror vi, beroende av projektets förankring, från skolledare till elev. Vi skulle vilja formulera en av våra iakttagelser så här: både elever och lärare reagerar positivt när de upplever att skolan eller programmet har en uttalad viljeinriktning som de gillar och känner sig berörda av. Det kan vara internationalisering, lärarlagsarbete, Ung företagsamhet, miljöprofilering eller något annat. Det viktiga tycks vara att utvecklingsmålen är förankrade på alla nivåer och syns i mycket av det som görs.

Projekt som bara berör en mindre grupp lärare och elever kan också vara bra och är ibland en nödvändig början, men är mer sårbara i det långa loppet. Dessa mer slutna projekt uppfattas inte alltid som något positivt av andra än de medverkande. Tvärtom verkar det kunna uppstå stämningar av misstro och lätt avundsjuka, om skolkamraterna eller kollegorna entusiastiskt berättar om vad de håller på med. Ofta finns en eller ett par eldsjälar som motorer i dessa projekt och de löper stor risk att bli utarbetade om projektet lever sitt eget liv, mitt i en större struktur som inte påverkas.

Här vilar ansvaret tungt på skolledningen. Vi har, i den här uppföljningsrundan, inte talat speciellt med alla skolledare, men de har ändå varit synliga i elevernas och lärarnas berättelser, inte alltid som personer men som funktioner. Vi har sett hela skalan från skolledare mitt inne i projektet, djupt engagerade och drivande, till skolledare som närmast har uppfattats som motståndare av lärarna.

Skolledarna har varit mycket viktiga för hur projekten har lyckats, det är det ingen tvekan om. Skolledaren ansvarar för hur de extra resurserna fördelas och hanteras och hur de ramar utformas som projektet ska arbeta inom. Skolledaren ansvarar för att projektet förankras på skolan, inte bara som ett omnämnande vid ett informationstillfälle, utan helst, tycker vi oss se bland dessa nio projekt, som en del i hela skolans strävan mot att uppnå gemensamma mål. Skolledaren har också ansvar för att man redan tidigt i processen börjar fånga upp de goda effekter som man vill ta vara på när projektet är genomfört och foga in i skolans reguljära verksamhet. Skolledaren är till sist också ansvarig för att de som arbetar i projektet inte stupar på sina ambitioner, utan har så goda arbetsmöjligheter och så gott stöd som skolan kan åstadkomma.

En kritisk punkt tycks vara hur synliga de extra resurserna är, så att man som lärare kan avpassa sin arbetsinsats efter dem och inte plötsligt finner sig jobba morgon, middag och kväll för att lyckas med projektet. Lärarnas avtal, med förtroendetid, "timmar till förfogande" och inte längre någon given

”undervisningsskyldighet” ger många möjligheter till tolkningar. På de ställen där dessa förhållanden var uppe till diskussion, var skolledningens och lärarnas tolkningar långt ifrån varandra.

I det mest extrema fallet ansåg lärarna att de till största delen genomfört projektet på sin förtroendearbets tid, som redan förut var hårt ansträngd med förberedelser och elevkontakter. De hade fått bra resurser till olika projektanknutna aktiviteter, men inte mer än de kollegor fått som inte drev något projekt. De avundades inte de andra och var förstås glada över att skolan kunde vara generös med studieresor och gästföreläsare, men de tyckte sig inte kunna se några spår av de extra medel som skolan fått av Skolverket för deras räkning. Projektet hade lagt på dem en stor extra arbetsbörda som de mest drivande dignade under. Någon utdelning i form av kompenserande pengar (=tid) kunde de alltså inte se, däremot en god utdelning av den summa som gått från Skolverket till universitetet i form av en engagerad projektledare och handledare.

Den andra extremen var en skola där projektgruppen, med ansvaret lagt på i projektet deltidanställda projektledare/lärare, hade full kontroll över projektmedlen. Lärarna upplevde ett tämligen förstrött intresse från skolledningen. Projektet var uppskattat men de fick till stor del klara sig själva, vilket de gjorde bra och med färre spår av stress och frustration, eftersom de visste vad de hade av resurser och kunde fördela dem själva.

Ett annat intressant mönster var det som fanns i mötet mellan högskolorna och universitetet och projektgrupperna. I många fall talas det om kommunikationsproblem inledningsvis. Nu är ju projekten väldigt olika. Några är initierade av universitetets företrädare som velat genomföra ett utvecklingsprojekt och letat upp en lämplig skola. I andra fall har en skola haft utvecklingsbehov som skolledare och/eller lärare önskat ta itu med och som blivit kända på universitetet, varefter man sökt en väg för ett gemensamt arbete med problemen. I ytterligare andra fall har man redan haft ett arbete på gång på skolan och har med hjälp av projektet kunnat förstärka eller utvidga sina insatser för att nå ett redan uppställt mål som legat inom ramarna för Skolverket.

I de fall där idén kom från universitetet och skulle förankras i en lärargrupp, har mer eller mindre svår bemästrade problem uppstått. Det är tydligt att vi inom universitetsvärlden, även med aldrig så goda intentioner, har svårt för att vara tillräckligt tydliga och konkreta när vi möter praktiker. Det handlar troligen också om positionering. Utan att ha varit med i situationen tror vi oss förstå att universitetets företrädare försökt ha en låg och öppen profil, med en markering av att det är lärarnas samarbete och deras arbete med eleverna som ska vara i centrum. Därför har de avvaktat initiativ från lärargruppen och försökt att inte själva vara alltför drivande. Lärarna, däremot, som ibland inte alls vetat vad som skulle hända när de kom till den

första informationsträffen, har förhållit sig passiva, väntat på att få "klara besked", schema, litteraturförteckning, arbetsordning eller liknande. Lärare är ofta svåra att få med på sådant som de inte själva initierar. De har sina dagar fyllda av de vardagliga kraven och känner sig ofta pressade. Ska de lägga tid på något ytterligare måste det kännas angeläget. En del av dem är också skeptiska till projekt i allmänhet. De har sett projekt komma och gå under åren utan att skolan förändrats nämnvärt. "Alla dessa förståsigpåare som kommer och ska lösa våra problem, vad vet de egentligen om hur vi arbetar och om vilka elever vi har", sa en av lärarna, dock inte i relation till det egna projektet utan till tillresta gästföreläsare, men ändå ett yttrande som representerar attityden.

Avvaktandet och inväntandet av initiativ från båda håll har i några fall tagit lång tid. Lärarna tycker att det är synd, eftersom projektmedlen tickar i väg, men de kan också se att det har varit någon mening med processen. "Lite kaos i början är nog bra", sa en lärare, "det kan vi se så här efteråt och det var viktigt att vi fick tid på oss att ta reda på vad vi ville ha ut av det hela". Men det har också funnits perioder av uppgivenhet och trötthet som kanske hade kunnat undvikas om man diskuterat igenom den situation som uppstått och försökt reda ut den. Men, här har vi bara lärarnas upplevelser av processen, så som de väljer att berätta om den under ett timplågt samtal med oss. Vi försöker alltså inte presentera någon "sanning", utan en återgivning av en upplevelse som kan vara värd att reflektera över, som ett problem i mötet mellan två utbildningskulturer.

I de fall där utvecklingsönskemål funnits på skolan och någon/några från universitetet kommit in för att bistå med kunskaper och handledning, har det också uppstått kommunikationsproblem i början. Lärarna, som ofta är inriktade på att "göra något åt problemen" har inte direkt tagit till sig forskarens attityd av analys, reflektion och undersökande samtal. Parterna har haft svårt att hitta fram till vad de ska ha varandra till, hur de ska koppla samman sina respektive kompetenser. Det tycks ha tagit tid innan de handfasta problemen har "blivit översatta" till mer abstrakta enheter att hantera på ett vetenskapligt sätt. Denna svårighet är förmodligen svår att helt komma runt, men det är bra om man uppmärksammar den och pratar om den, så att man ser att det är där "glappet" ligger och inte mellan de inblandade personerna.

I de fall där skolan redan haft en utstakad utvecklingsväg mot att till exempel få en tydlig internationell profil, bli en lärande organisation eller bli en resurs för det lokala näringslivet, har Skolverksresurserna varit en av flera resurser utifrån och det har inte alltid varit så viktigt för dem som drivit projektet att mäta ut start- och målpunkter. Processen är i gång, ibland snabba och ibland långsammare och alla tillgängliga resurser tas tillvara. På dessa skolor har det ibland varit svårt för oss att koppla problem såväl som

framgångar till utvecklingsprojekten, men det har inte känts så viktigt eftersom vi tyckt oss kunna se effekter av just bredden och djupet i ett långsiktigt och omfattande förändringsarbete. Men det som sagts ovan om förankring, tydlighet när det gäller mål och resurser och utrymme för lärarnas initiativ, gäller också i dessa mer "gränslösa" utvecklingsprocesser. De lärare som är direkt inblandade i processförloppet ser den "röda tråden" i det som händer, men de som är mer indirekt berörda behöver påminnas om vart projektet är på väg och varför, genom att regelbundet få ta del av lägesrapporter.

Del 3

FORSKARLEDDA PROJEKT

Forskarledda utvecklingsprojekt

I denna del av boken redogör forskarna för sina erfarenheter. Respektive artikel bygger på de skriftliga rapporter som inlämnats till Skolverket. Artiklarna presenteras i en ordning som avspeglar tre perspektiv; samverkan inåt, samverkan utåt samt samverkan med högskolan. Samtliga projekt tar upp alla dessa aspekter, men tyngdpunkten i artiklarna är olika.

Utåtperspektivet

1. Björknässkolan i Boden
2. Norsjö Gymnasieskola i Norsjö
3. Katrinelundsgymnasiet i Göteborg

Inåtperspektivet

4. Nobelgymnasiet i Karlstad
5. Kungsmadskolan i Växjö
6. Jörgen Kocksgymnasiet i Malmö

Högskolans och forskarnas roll

7. S:t Görans gymnasium i Stockholm
8. Burgårdens utbildningscentrum i Göteborg
9. Dackeskolan i Mjölby



Utåtperspektivet – kan beskrivas handla om hur utvecklingen inom yrkesprogram kan ta fart genom ett utvidgat samarbete med arbetslivet. Det har visat sig komma till nytta för såväl elevers lärande, skolan som lärmiljö och för lokal eller regional utveckling av arbetslivet. Verksamhetsnära beskrivningar har givits av skolors sätt att möta arbetslivet. Bland annat hur handledare kan involveras i skolans arbete, olika sätt att arbeta med elevers APU och samarbete med arbetslivet i programråd eller liknande. Vi kan se att dialogen med arbetslivet om mål, arbetssätt och resultat blir till en viktig strategi för gemensamma utvecklingssträvanden, så väl i skolor som på arbetsplatser.

Inåtperspektivet – berör hur undervisning och lärande kan organiseras och utvecklas i samverkan mellan olika aktörer i skolan. Det kan handla om hur kärnämnesundervisningen kan göras mer meningsfull för elever på yrkesprogrammen, om hur ämnesintegring kan ge elever möjlighet till sammanhang och vidgad syn på sitt eget lärande. Det har t.ex. också inneburit att fokus lagts på lärares och skolledares sätt att driva förändringsprocesser i vardagen, ofta i form av arbetslag eller liknade. Även om eldsjälars betydelse för utvecklingsarbetet i skolorna var stort visade det sig också på flera håll hur avgörande skoledningens roll var för att skapa långsiktighet i arbetet.

Högskolans och forskarnas roll – Lärdomar från skolans vardag kan förädlas genom att tid och möjlighet ges till reflektion om mål, arbetssätt och resultat. Ett nyttjande av de professionellas erfarenheter av förbättringsarbete tycks vara en viktig förutsättning för ett fungerande decentraliserat system. Forskare som deltagit i utvecklingsarbetet har stöttat en sådan process och dessutom kunnat fungera som t.ex. idégivare, förändringsagent, utvärderare och samtalspartner för såväl lärare som för skolledare.

Från löntagare till företagare

av Sara Cervantes och Jan Johansson



Jan Johansson

Jan Johansson är professor i arbetsvetenskap vid Luleå tekniska universitet. Han är en av författarna till boken "Arbete och yrkesutbildning" (1992), som skrevs inom ramen för Skolverkets forskningsprogram. Han har bland annat forskat om förändrade kvalifikationskrav inom arbetslivet samt deltagit i utvärderingen av försöksverksamheten med kvalificerad yrkesutbildning (SOU 1999:119).

Sara Cervantes

Sara Cervantes är filosofie kandidat i sociologi och doktorand i arbetsvetenskap vid Luleå tekniska universitet. Hennes avhandlingsarbete behandlar gymnasieskolan som aktör vid strukturella förändringar i en kommun. Hon har tidigare arbetat med att sammanställa goda eller lärande exempel från gymnasieskolans yrkesprogram.



Lärdomar

- ● ● ● En lyckad implementering kräver att skolläningen delegerar ansvar och befogenheter till de lärare som ska utföra arbetet.
- En lyckad implementering kräver eldsjäl, åtminstone i initialfasen.
- Samordning över ämnes- och programgränser tar tid.
- Det räcker inte att skolan enbart rekryterar mentorer/handledare utan det krävs att de dessutom underhåller relationen.
- Möjligheten till standardiserade programövergripande lösningar är begränsade och måste ofta ersättas med programspecifika.
- Det går att förändra elevers inställning till entreprenörskap och företagande.
- UF-företag kräver ett samarbete över program- och ämnesgränser.

Från löntagare till företagare

Bodens kommun befinner sig i en kris där regionsjukhuset flyttats till grannkommunen och stora delar av försvarsmakten har lämnat orten. Något måste göras och frågan är här om gymnasieskolan kan bidra i detta utvecklingsarbete.

Syftet med denna artikel är att visa på om ett utvecklingsprojekt inom gymnasieskolan kan organiseras för att stödja en regional näringslivsutveckling, samt vilka eventuella effekter det fått. Leder projektet till förändrade attityder till företagande och entreprenörskap? Ytterligare ett syfte är att visa på ungdomarnas visioner inför den framtida boendeorten och sysselsättningen. Vill ungdomarna stanna kvar på orten eller vill de se sig om någon annanstans?

Boden – En kommun i kris

Bodens kommun har till mycket stor del präglats av offentlig verksamhet med ett stort regionsjukhus och ett flertal regementen. Detta är förhållanden som är under upplösning med drastiska konsekvenser för sysselsättning och arbetsmarknadens struktur.

Arméns närvaro i Boden har successivt minskat under de senaste åren. Garnisonen i Boden är efter omorganiseringen fortfarande den största i Sverige och huvuddelen av funktionerna finns kvar i reducerad form, dock har antalet förband och staber minskat. När beslutet om en ny omorganisering kom innebar det att ett nytt utbildningsregemente skulle bildas. Regimentena A8, Ing 3, Lv 7 och S 3 skulle läggas ner och MekB 19 skulle inrättas. När det nya försvarsbeslutet genomförts kommer antalet anställda att ha reducerats från 2 000 till 800 personer.

Under 70- och 80-talet diskuterades den framtida sjukvården i Luleå och Boden. Diskussionerna rörde sig om ett eventuellt gemensamt sjukhus eller utbyggnad av det ena eller båda lasaretten i Luleå respektive Boden. Frågan om ett nytt sjukhus var en följd av förändrade ekonomiska förutsättningar. I november 1994 tog landstingsfullmäktige beslut om ett gemensamt länsjukhus i Södra Sunderbyn som ligger i Luleå kommun mitt emellan Luleå och Boden. Invigningen av det nya sjukhuset skedde i januari 2000 och innebar att sjukhuset i Boden lades ner. (Carlsson, Myrhlund, 1999.)

Boden befinner sig idag i en situation där det krävs en nyorientering i näringslivet som utmanar den etablerade löntagarkulturen. I denna nyorientering får nyföretagande och entreprenörskap en framträdande roll och initiativ tas från många olika håll. Företagarnas riksorganisation har utarbetat ett projekt "Framtid Boden" där utbildnings- och ungdomsfrågorna intar en framträdande plats. Gymnasieskolan har utarbetat en påbygg-nadsutbildning som fokuserar entreprenörskap. Luleå tekniska universitet har etablerat en småföretagsforskning som även kommer Boden till del. Det är mot denna bakgrund man skall se vårt gemensamma skolutvecklingsprojekt där vi vill skapa en möjlighet för Bodens ungdomar att inrikta sin gymnasieutbildning mot företagande och entreprenörskap.

En utvecklingsmodell som bygger på tidigare erfarenheter

Som ett av flera medel för att stimulera en positiv näringslivsutveckling har gymnasieskolan i Boden startat ett utvecklingsprojekt som går under namnet "Från löntagare till företagare". Syftet är att öka medvetenheten hos Bodens ungdomar om vad det innebär att starta och driva ett eget företag. Ungdomarna i kommunen ska se att det finns möjligheter att skaffa sig en egen försörjning i kommunen utan att vara offentligt anställd. Projektet bygger till viss del på tidigare erfarenheter från en ettårig utbildning som kallades "Entreprenörsåret" samt Ung Företagsamhet.

Vid Björknässkolans vuxenutbildning bedrevs läsåret 2000/2001 en ettårig entreprenörsutbildning, det så kallade entreprenörsåret. Föregångaren till detta projekt drevs våren 1998 till och med våren 1999 och syftade till att utveckla barn och ungdomar till att skapa en egen försörjning. Projektet kallades Artic school in action – Education and business working together, (ASA). Projektet ledde till att det utvecklades tankar om att starta en ettårig entreprenörsutbildning för elever över 19 år. Syftet med entreprenörsåret var att ungdomar och äldre skulle skapa sig en egen försörjning i kommunen. Fullt utbyggt skulle entreprenörsåret utveckla företagsamhet, kreativitet och samarbetsförmåga.

Entreprenörsåret var förankrat hos företagarföreningen, köpmannaföreningen och politiker för att skapa länkar mellan utbildning, näringsliv och kommun. Det var ursprungligen tänkt att entreprenörsåret skulle ingå i ungdomsgymnasiet där den ettåriga utbildningen skulle utformas med hjälp av lokala kurser. Resultatet blev att entreprenörsåret hamnade under vuxenutbildningen och kurserna blev nationellt utformade. Undervisningen bedrevs på sådant sätt att den skapade en helhetssyn på entreprenörskap. Det fanns 18 utbildningsplatser till vilka det vid första intagningen var drygt 40 sökande. De flesta elever var mellan 30 och 45 år. De som påbörjade

utbildningen hade en affärsidé och var intresserade av eget företagande. Alla ämnen i utbildningen var integrerade med varandra. Under utbildningen bedrev eleverna UF-företag (Ung företagsamhet, se nedan). Skolan sökte dispens hos Ung företagsamhet eftersom eleverna är äldre än 20 år. Vid en utvärdering baserad på en enkät framgick att hälften av eleverna planerar att starta eget i direkt anslutning till utbildningen. I dag är entreprenörsåret nedlagt på grund av för få sökande.

Ung företagsamhet (UF) är en organisation som hjälper ungdomar mellan 16 och 20 år att under ett läsår starta, driva och avveckla ett företag. Ungdomarna får hjälp av lärare och rådgivare från näringslivet. Genom UF får ungdomarna möjlighet att delta i en rad aktiviteter på regional, nationell och även internationell nivå. Aktiviteterna kan röra sig om mässor eller tävlingar. I dag har totalt omkring 80 000 ungdomar i Sverige drivit UF-företag. Utbildningsprogram motsvarande UF finns i ett 100-tal länder. UF:s verksamhetsidé är att öka förståelsen för företagandets och arbetslivets villkor och betydelse, syftet är att få ett bättre svenskt näringsliv. Ungdomarna driver sitt företag ca 3–5 timmar i veckan under minst 25 veckor. Startkapitalet för företaget får vara maximalt 10 000 kronor. När företaget avvecklas betalas de satsade pengarna tillbaka och om det gått bra ges det utdelning. Det finns tre obligatoriska moment som måste genomföras för att ungdomarna ska få intyg från UF. Det krävs att ungdomarna har registrerat företaget, inlämnat delårsrapport och årsredovisning.¹

Från Löntagare till Företagare

Baserat på erfarenheterna från entreprenörsåret och ung företagsamhet formade Björknässkolan i Boden och Luleå tekniska universitet en projektplan för vad som skulle kunna göras för att kommunen skulle kunna utveckla fler företagare. Aktörer som är inblandade i projektet är politiker, skolledning, lärare, elever, Företagarna samt Luleå tekniska universitet. Universitetets roll är att dokumentera, utvärdera och fungera som rådgivare. Företagarna hjälper till att skaffa mentorer till de olika UF-företagen. Projektet finansieras genom Skolverket och via EU-strukturfond. Projektet ska ge ungdomarna i Boden en möjlighet att inrikta sin gymnasieutbildning mot företagande och entreprenörskap.

Tanken var från början att ungdomarna inom sitt individuella val skulle kunna välja ett företagarspår. Skolan hade dock problem med att nå ut till eleverna med nyheten och endast en handfull elever visade sitt intresse. Projektet fick då en annan organisation och två entusiastiska lärare engagerades som projektledare. Ursprungstanken modifierades så att längden på

¹ www.ungforetagsamhet.se, 1/3-01

företagsspåret har minskats till förmån för en bredare satsning som i dag omfattar flertalet av de nationella programmen som gymnasieskolan har. De program som deltagit under året 2001–2002 är barn- och fritidsprogrammet, fordonsprogrammet med inriktning mot verkstad, samhällsprogrammet ekonomiska gren, handelsprogrammet i år två och tre, teknikprogrammet med inriktning mot företagare, byggprogrammet, samt hotell- och restaurangprogrammet. Drygt 150 elever har berörts av projektet.

Utbildningen är upplagd på så sätt att den anpassas efter de olika programmens behov och möjligheter. Huvudstrukturen är att 50 poäng i form av kursen Projekt och företagande samt 100 poäng Projektarbete ska ingå i utbildningen. Inom den ramen driver eleverna ett UF-företag där man även försöker integrera kärn- och karaktärsämnen på ett naturligt sätt. Hur mycket som integrerats beror på de olika programmens förutsättningar. Företagarföreningen involverades i projektet genom att företagarna ställer upp som mentorer för eleverna. Mentorerna från företagen involveras på så sätt att de kan vara ett stöd för eleverna i företagandet. De ska komma med tips, hjälpa till med affärsplanerna, samt dela med sig av sina erfarenheter av företagande. På så sätt ska eleverna få en naturlig kontakt med näringslivet. Dessutom är det tänkt att eleverna på detta sätt ska kunna utveckla ett kontaktnät.

Utbildningen startade hösten 2001. Under perioden september till november genomfördes den första av tre faser, då eleverna skrev sina affärsplaner samt tilldelades sina mentorer. Den andra fasen som sträckte sig till mars var den drivande fasen. Under april och maj avvecklades UF-företaget i den tredje så kallade avvecklingsfasen.

Upplägget på de olika programmen som deltagit i projekt skiljer sig åt. Hotell- och restaurangprogrammet har koncentrerat sin verksamhet till år två där man drev restaurangverksamhet utifrån tre elevgrupper. Företagen var tre dotterföretag till restaurang Viljan som finns på skolan. Dessa grupper hade ett bestämt startkapital utifrån vilket man bestämde menyer, marknadsförde och drev restaurangen vissa dagar och kvällar i veckan. De ämnen som ingick i projektet var företagsekonomi, projektarbetet, köksämnen samt delar av samhällskunskapen. Dessa ämnen lästes integrerat. Företagen ansvarade för olika teman, ett företag inriktade sig på asiatisk mat, ett på grekiskt tema och ett på vegetarisk mat. Varje företag ansvarade för en middag och en lunch i veckan. Upplägget var en påbyggnad på hur man tidigare arbetat inom programmet. Skillnaden ligger i att eleverna nu fick ansvara för hela processen från inköp till slutbudget.

Vid handels- och administrationsprogrammet genomfördes projektet i år tre. De ämnen som ingick var småföretagande, samt olika moment från redovisning och beskattning, marknadsföring, handel och turism. Vissa moment behandlades även i andra kurser t.ex. svenska B och samhällskunskap A. Eleverna vid handelsprogrammet blev introducerade i projektet

under år två i kurserna företagsekonomi B och handel. De har arbetat med olika affärsidéer och har haft möjlighet att förbereda sig inför UF-året. Några elever bedrev ett företag inom musikbranschen. Ett annat företag dekorerade målade krukor och askkoppar för utomhusbruk. Ett tredje tillverkar en kokbok med lätta och goda recept.

Inom handelsprogrammet deltog även år två med två projekt. Den ena gruppen som hade en inriktning mot turism drev ett mässföretag. Detta innebar att de sju eleverna hade kontakt med alla övriga UF-företag som fanns på skolan. Turismkurser som var med i projektet är turism och resor, turism, natur, kultur och miljö samt marknad för turism. Företagsekonomi har eleverna redan läst under år ett, därför var detta inte integrerat i projektet. I framtiden kommer ämnena att kunna integreras betydligt mer än vad de gjort hittills. Vid det andra företaget vid handelsprogrammet drev 14 elever en kiosk på skolan. Kiosken sålde godis och läsk, samt trumpinnar och gitarsträngar mot provision. Företaget var i kontakt med andra UF-företag för att sälja även deras produkter mot provision. De kurser som ingick var handelskurser och företagsekonomi, men även samhällskunskap, engelska och svenska var inblandade.

Vid samhällsprogrammet år tre ingick kursen småföretagande samt moment från redovisning och beskattning, marknadsföring, handel och turism. Samhällsprogrammet och handelsprogrammet år tre läste parallellt med varandra. De var schemalagda på samma tider för att möjliggöra samläsning. Tanken med det var att det ska gå att bilda företag över programgränserna. I dagsläget är det "bara", som en av projektledarna uttryckte det, i något enstaka fall detta har skett. Alla ämnen som skulle kunna integreras har inte gjort det, till exempel skulle marknadsundersökningen kunna göras i marknadsföringskursen eftersom det ingår som ett moment där. Företag som eleverna drivit är bland annat en redovisningsfirma som gett service till andra UF-företag. På så sätt etableras ett samarbete över programgränser samtidigt som eleverna får arbeta med verkliga problem. Ett annat företag bakade och sålde mjukbröd. Ett tredje företag tillverkar och säljer blåstrade glasprodukter. Företaget har en idé om att arbeta med säsongskollektioner, till exempel champagneglas till nyår som bland annat ska säljas via en butik i Boden. Men erbjuder också kollektioner till företag, med deras egen logo.

Vid elprogrammet år två drev eleverna två företag. Det ena sålde kablar, exempelvis datakablar som var måttbeställda. Det andra företaget har tillverkat och sålt nyckelskåp med belysning. Svårigheten vid elprogrammet är att eleverna inte kan göra alla typer av arbete eftersom de måste ha en viss behörighet för detta. Därför var man inom programmet tvungen att göra enklare arbeten. De kurser som ingick i projektet var vissa elämnena, företagsekonomi, svenska och samhällskunskap.

Byggprogrammet kom med i projektet senare än de andra programmen. Detta medförde att programmet inte kom i gång ordentligt utan hoppade av projektet.

Fordonsprogrammet med inriktning mot verkstad läser inte kurser på samma sätt som de andra programmen. Detta beror på att stora delar av undervisningen sker vid olika stationer, vid vilka det inte kan arbeta mer än ett visst antal personer samtidigt. Vid fordonsprogrammet drev eleverna två bilverkstäder med ca sex elever i varje företag. I dessa bilverkstäder tog eleverna in kundbilar. Företaget Mekonomen har ställt upp med ett administrativt program där allt som har med verkstad och reservdelar finns med. Eleverna öppnade ett konto där så de kunde handla utan att gå genom skolan. Dessutom bjöd Mekonomen en elev från varje företag på en utbildning av det administrativa programmet.

Vid teknikprogrammet har teknikkurser och svenska kommit in i projektet. Företag som drivits är bland annat ett företag som tillverkat olika hantverk av naturmaterial, ett annat tillverkade tavlor och ytterligare ett företag tillverkade hängrännsrengörare. Företaget som tillverkade hängrännsrengörare provade att söka patent på sin produkt. Liknande produkt fanns dock redan i USA.

Vid barn- och fritidsprogrammet fanns det fem UF-företag. Ett av företagen drev en dansskola för barn mellan 10 och 12 år. De har planer på att fortsätta med detta när de slutar gymnasiet. De har en egen dansgrupp och har knutit ett kontaktnät för att både få uppträda själva och visa upp sina elever. Andra företag som drevs på programmet var ett kafé och försäljning av sockor. Ämnen som ingick i projektet var barn och fritid, svenska, matte B (för de som läser det ämnet). Företagsekonomi läste de förra året och får därmed använda sina gamla kunskaper.

Vad tycker eleverna och lärarna?

En intressant fråga blir givetvis vad elever och lärare tyckte om projektet. För att belysa den frågan fick eleverna som deltog i projektet besvara två enkäter. Som ett komplement intervjuades elever och skolpersonal i slutet av projektet. Utöver dessa uppföljningar har Skolverket engagerat två forskare² som summerat erfarenheterna från projektet. Delar av deras rapport finns inarbetad i vår resultatredovisning.

Enkäterna besvarades i början och i slutet av utvecklingsprojektet för att kunna fånga elevernas attityder till företagande, deras inställning till skolans sätt att arbeta med UF-företag samt hur flyttningsbenägenheten ser ut. Enkäterna har bearbetas med analysprogrammet SPSS.

² Margreth Hill och Bengt Pettersson från Göteborgs universitet.

Intervjuerna har genomförts med ett strukturerat urval elever, skolpersonal, samt ordföranden i Företagarna i Boden. Fokus på intervjuerna med eleverna har legat vid attityder till företagande, flyttningsbenägenhet samt påverkansmöjligheter under projektet. Fokus på intervjuerna med skolpersonal låg vid deras funktion och uppfattning om projektet och den satsning som kommunen gör för företagande och entreprenörskap. Urvalet av eleverna har skett utifrån vilka gymnasieprogram de valt. Totalt 30 elever har blivit intervjuade. Intervjuerna med skolpersonal omfattade de som hade information och kunskap om projektet.

Utöver enkäter och intervjuer sammanställdes den dokumentation som fanns om projektet. Det gällde dokument som fanns såväl inom skolan som hos övriga intressenter.

Entusiastiska elever fyllda av förväntningar

Elevernas inställning till att driva ett UF-företag var vid det första enkättillfället positivt. 56 av de 151 eleverna trodde att det skulle bli mycket bra att driva ett UF-företag under ett läsår, 86 elever trodde att det skulle bli bra, 5 elever mindre bra och 4 elever trodde att det skulle bli dåligt.

Övervägande delen av eleverna skulle kunna tänka sig att starta ett företag. Hela 134 elever skulle kunna tänka sig att starta ett företag medan bara 16 elever inte skulle kunna tänka sig detta. Vi spetsade sedan till frågeställningen och frågade om de kommer att starta ett företag. Totalt var det 23 av eleverna som sa att de kommer att starta ett eget företag i framtiden. Av dessa var det 13 personer som inte ville arbeta i Boden. Värt att notera är att vid det första enkättillfället var det 57,6 procent av eleverna eller 83 personer inte vill stanna kvar i Boden för att arbeta.

De flesta är nöjda

I de 30 intervjuer som gjorts med elever efter det att projektet genomförts framkom det att de flesta var mycket nöjda med att driva UF-företag. De tyckte att det hade varit bra, lärorikt och roligt. En av eleverna uttryckte detta på följande sätt:

"Jag tycker det har varit kul, man får lära sig hemskt mycket. Jag trodde inte att man skulle få lära sig så mycket som vi har fått göra."

Några elever ansåg att man kom närmare det riktigare arbetslivet i och med att man fått prova på att driva UF-företag. Det som lyftes fram var chansen att lära sig företagande praktiskt och inte bara genom att läsa i böcker. Majoriteten av eleverna tyckte det var bra att skolan satsade på företagande. Det vill säga eleverna såg positivt på chansen och möjligheten att driva UF-före-

tag. Enligt eleverna är nackdelen med projektet att det har varit tidskrävande, de efterlyser mer tid att arbeta med projektet i skolan. Ett citat från en av eleverna visar på detta.

"... att man inte har kunnat lägga ner så mycket tid som man egentligen hade velat på det. För ska man göra det riktigt bra så räcker det inte, alltså då måste man lägga ner mycket mer tid, och det hinner man inte göra, man ska hinna göra andra saker också."

Lärarnas engagemang ökade under tiden

Projektet kom att bryta mot det gängse mönstret att samarbeta i programbundna arbetslag. UF-företagen krävde ett samarbete över programgränser, ett samarbete som involverade både kärnämnes- och karaktärsämneslärare. Kärnan i det nya lärolaget bestod av de två projektledarna och ytterligare fem lärare som alla fick en omfattande vidareutbildning på temat att arbeta i projekt.³ Lärolaget expanderades allt eftersom nya program valde att delta i projektet. Vid arbetslagets möten som var ungefär var tredje vecka deltog 10–15 personer. Det deltog alltid någon från varje program men det var inte nödvändigtvis samma personer. Detta såg projektledarna som ett problem och menar att man bör vara med hela tiden för att få kontinuitet i projektet.

En ambition för framtiden är att ytterligare utveckla samarbetet mellan karaktärs- och kärnämnen. I dag finns ett mycket gott samarbete med svensk-lärare medan det återstår en del utvecklingsarbete innan man får med matte och engelska i den utsträckning som är önskvärt.

Vid lärarintervjuerna framkom det att lärarna upplevde att projektet var intressant och spännande om än det krävde mycket tid. En lärare uttryckte detta på följande sätt:

"Jag hade tänkt att det skulle vara intressant och spännande, och mycket att göra. Å det blev det, det stämde ju. Alltså det, det var nog kanske lite jobbigare än jag trodde också, till och med, men inte negativt, utan tvärtom jag har lärt mig mycket själv."

Forskare från Göteborgs universitet har också intervjuat lärarna

"Fordonslärarna säger att också de gick in i projektet med en viss erfarenhet eftersom de ju alltid tagit in kundbilar för eleverna att arbeta med och pojkarna fick också skriva ut räkningar för att öva sig. Men att driva två företag har inneburit

³ Kursen *Lärande genom utvecklingsarbete i skolan* omfattade 10 akademiska poäng och gavs av Umeå universitet.

mycket mer jobb för dem själva, säger lärarna. För året som kommer ska de göra en del förändringar som gör att deras arbetsbelastning minskar. De säger också, som eleverna ovan, att branschen har reagerat positivt. Jag undrar om inte andra verkstäder klagar på konkurrensen, men så är det inte. Branschen behöver bra mekaniker och det tror den att den får genom den verksamhet som skolan nu bedriver.”

Mentorerna var svåra att engagera

Projektet var väl förankrat hos mentorerna, inte minst genom att initiativet till hela projektet hade sin grund i ett agerande från Företagarna i Boden. Mentorerna var också inledningsvis mycket positiva och ett stort antal (ca 25 st.) anslöt till en första informationskväll. Alla var entusiastiska inför projektet och förklarade sej villiga att hjälpa till.

Vid intervjuer med både lärare, elever och projektledare framkom det senare att förhållandet till mentorerna varierat. Vid elevintervjuerna kom det fram att vissa elever inte var säkra på att de ens hade någon mentor, medan andra tyckte att det fungerat bra. Några av eleverna hade en mentor, men ansåg att de inte hade behövt någon och därmed inte varit i kontakt med denna. Någon enstaka elev efterlyste mer hjälp från mentorn. Ett exempel får visa hur några elever resonerar vad det gäller kontakten med mentorn och varför den inte fungerat.

”Men vi har ju som sagt inte behövt nån hjälp egentligen, om man säger så, i och med att vi inte har sysslat med nån marknadsföring eller nånting när vi sålt”

En annan elev sa följande:

”Vi fixade en mentor och jag tror han jobbade på.....om jag inte minns fel, men vi har väl inte direkt haft nån kontakt.”

Vid den andra enkäten ställdes frågan: Hur ofta har du träffat din mentor? Tabellen nedan visar utfallet på detta:

Tabell 1. Fråga: Hur ofta träffar du din mentor?

| | Frekvens | Procent |
|-------------------|----------|---------|
| En gång i veckan | 12 | 11,7 |
| Varannan vecka | 7 | 6,8 |
| Var tredje vecka | 5 | 4,9 |
| En gång i månaden | 13 | 12,6 |
| Varannan månad | 8 | 7,8 |
| Aldrig | 37 | 35,9 |
| Annat | 21 | 20,4 |
| Total | 103 | 100,1 |

Enligt den andra enkäten som gjordes under vårterminen har 35,9 procent av eleverna aldrig träffat sin mentor, och 12,6 procent av eleverna träffade sin mentor en gång i månaden. Trots att eleverna har haft varierad kontakt med sina mentorer angav 61 procent av eleverna att de tyckte att det hade fungerat bra med mentorerna, 26 procent att det fungerat mindre bra och 13 procent ansåg att det hade fungerat dåligt. Det kan tyckas märkligt mot bakgrunden att nästan 40 procent aldrig träffat sin mentor. Förklaringen ligger i att man inte såg något sådant behov. Under punkten annat döljer sig de elever som angav att de träffat sin mentor "någon gång då och då", "när det behövs", "en gång under året" samt att det varit "föräldrar till någon i gruppen".

Lärarna tycker att det är upp till eleverna att ta kontakt med sin mentor, samtidigt säger de sig inte ha legat på eleverna tillräckligt för att eleverna ska ta kontakt. Lärarna anser att det är elevernas företag, därför måste eleverna också få driva det och ta de kontakter de tycker att de behöver. Vissa såg det som ett nederlag om de måste gå in och ordna så att eleverna tar kontakt med mentorn. Ett problem som lärarna såg var att vissa företag hade någon av elevernas föräldrar till mentor, vilket enligt dem inte fungerat bra.

Ett förslag som diskuterats var någon form av mentorsbank där företagare som var intresserade av att vara mentorer kunde anmäla sitt intresse. Då skulle skolan se vilka mentorer som skulle kunna passa de olika företagen. En bättre anpassning mellan elevernas önskemål och mentorernas erfarenhet skulle öka engagemanget från bägge håll.

Vad tyckte eleverna vid projektets slut?

Här hade vi givetvis förväntat oss att elevernas intresse för att starta egna företag skulle ha ökat på ett signifikant sätt. Så blev nu inte fallet.

Av de elever som deltagit i projektet anser över hälften som besvarat enkät två att inställningen till företagande har förändrats under projektets gång.

Tabell 2. Fråga: Skulle du kunna tänka dig att starta ett företag i framtiden?

| | Frekvens före | Frekvens efter ⁴ | Procent före | Procent efter |
|--------|---------------|-----------------------------|--------------|---------------|
| Ja | 134 | 88 | 89,3 | 87,1 |
| Nej | 16 | 13 | 10,7 | 12,9 |
| Total | 150 | 101 | 100 | 100 |
| Saknas | 1 | 2 | | |
| Total | 151 | 103 | | |

⁴ Vi det andra enkätillfället var det ett stort bortfall av elever. Bortfallet berodde till stor del på att ett program hoppade av projektet och därmed inte besvarade enkäten, vissa elever ville inte driva företag och valde andra kurser i stället, dessa har inte heller besvarat enkät två. Ytterligare en orsak till det stora bortfallet är att enkäten gjordes i slutet av terminen vilket fick till följd att en klass inte alls besvarade enkäten.

69 procent anser att de har blivit mer positiva till företagande och 10 procent av eleverna anser att de har blivit mer negativa till företagande under året. Det är ju ett gott resultat men om vi i stället upprepar frågan om man skulle kunna tänka sig att starta ett företag i framtiden så blir bilden en annan. Drygt 12,9 procent av eleverna skulle inte kunna tänka sig att starta ett företag i framtiden. Vid det första undersökningstillfället var motsvarande siffra för elever som inte skulle kunna tänka sig att starta ett företag 10,7 procent.

När vi följer upp med den mer tillspetsade frågan om de kommer att starta ett eget företag i framtiden blir effekten än tydligare.

Tabell 3. Fråga: Kommer du att starta ett eget företag i framtiden?

| | Frekvens före | Frekvens efter | Procent före | Procent efter |
|--------|---------------|----------------|--------------|---------------|
| Ja | 23 | 11 | 15,2 | 10,8 |
| Nej | 7 | 10 | 4,6 | 9,8 |
| Vet ej | 121 | 81 | 80,1 | 79,4 |
| Total | 151 | 102 | 100 | 100 |
| Saknas | | 1 | | |
| Total | | 103 | | |

Av de elever som besvarat enkät två var det 10,8 procent som sa att de kommer att starta ett eget företag, 9,8 procent sa att de inte kommer att starta ett företag. 79,4 procent av eleverna visste inte om de kommer att starta ett företag i framtiden.

Det kan synas motsägelsefullt att 69 procent av eleverna blivit mer positiva till eget företagande samtidigt som fler inte kan tänka sig att starta ett eget företag. Det kanske ska tolkas som en tillnyktringsprocess där en naiv tilltro till sin egen förmåga att starta ett företag har fått konfronteras med de verkliga problem som det innebär. Det behöver ju inte innebära att man är kritisk till eget företagande i sig.

Om vi bryter ned den första frågan om man skulle kunna tänka sig att starta ett företag i framtiden på programnivå så får vi följande bild.

Tabell 4. Fråga: Kan du tänka dig att starta ett företag i framtiden?

| Program och år ⁵ | Ja | Nej | Total |
|-----------------------------|----|-----|-------|
| Teknik 2 | 5 | | 5 |
| El 2 | 10 | | 10 |
| Samhälls 3 | 29 | 5 | 34 |
| Handels 2 och 3 | 28 | 6 | 34 |
| Barn och fritid 3 | 8 | 1 | 9 |
| Hotell och restaurang 2 | 8 | 1 | 9 |
| Totalt | 88 | 13 | 101 |

⁵ Elever från fordonsprogrammet deltog inte i enkät 2.

Slutsatser och problem

Som framgår av siffrorna ovan kan resultatet te sig en aning dystert. Hur ska man kunna öka företagandet om utbildning i entreprenörskap leder till att färre ungdomar kan tänka sig att starta egna företag. Vi ser det inte riktigt så. Vi vet inget om vad som verkligen händer med nyföretagandet i morgondagens Boden. Vi vet inte heller om våra gymnasieelever kommer att ha en ökande andel i detta arbete. Det vi vet är att deras attityd till eget företagande har förbättrats på ett dramatiskt sätt. Vi vet också att de har lärt sig en hel del om företagande och entreprenörskap. Och vi vet att det är en kompetens som efterfrågas allt mer i framtiden, även för dem som väljer ett arbete som löntagare.

Projektet har haft en stor betydelse för skolans inre arbete. Möjligheter som lärarna ser med att arbeta på det här sättet är bland annat integreringen av de olika ämnena, som kan ske på ett naturligt sätt. Genom att arbeta med UF-företag får eleverna träna sig i att arbeta självständigt, vara aktiva och kreativa och dessutom mognar eleverna. Lärarna får ett utbyte inte bara över ämnesgränser utan även mellan programmen. Även om utbildningen inte leder till fler företagare så får eleverna en känsla för hur det är att driva ett företag, vad det krävs för att ett företag ska överleva. Samtidigt upplever lärarna att de flesta eleverna är mer engagerade och delaktiga i utbildningen än om de hade genomfört samma kurser på ett traditionellt sätt. Dels har eleverna varit med i planeringsstadiet på ett helt annat sätt, de flesta elever har fått bestämma vilken typ av företag de vill driva, skrivit affärsplaner, drivit företaget och rapporterat skriftligen allt eftersom arbetet fortlöpt. Delaktigheten har skiftat i grad mellan olika elever och olika stadier av utbildningen. En lärare uttrycker elevernas delaktighet på följande sätt:

"Dom har varit jättedelaktiga, det är ju dom som har gjort det..... Dom har ju gjort jobbet. Sen har jag märkt på slutet, allteftersom är det några som har orkat mindre, alltså dom har inte engagerat sig lika mycket."

Trots en vision om att integrera så många ämnen som möjligt i projektet, har man inte nått riktigt fram. Lärarna och projektledarna anser dock att man kommit en bra bit på väg. En av svårigheterna med att integrera fler ämnen är att planeringstiden har varit för kort. Lärarna har inte hunnit samplanera med alla lärare och ämnen som de velat. Det finns stora möjligheter att arbeta mycket mer ämnesintegrerat än vad som har skett i dagsläget. Detta är något som både lärare och projektledare vill arbeta vidare med.

De hinder som har uppkommit är framför allt hög arbetsbelastning och bristande tid. När man arbetar på det här sättet krävs det mycket mer av både lärare och elever. Eleverna får ta mycket av sin fritid för att driva sitt UF-företag. Vissa gör det med glädje medan andra inte är lika entusiastiska. Andra hinder är att alla i arbetslaget inte är lika engagerade. Vid vissa pro-

gram är alla i arbetslaget delaktiga, medan andra program endast har en eller två lärare som är engagerade. Andra svårigheter som har uppkommit är att en del kurser, t.ex. företagsekonomi redan har genomförts tidigare år. Detta problem behöver inte uppkomma längre fram när projektet är väl förankrat vid skolan. Vad det gäller informationen om projektet är meningarna bland lärarna delade. Vissa av dem anser att informationen fungerat bra, och att den information som de inte fått beror på att de inte har tagit reda på den eller att de fokuserat på andra saker. Andra anser att informationen har kommit för sent och skulle gärna ha den lite tidigare. Ytterligare en synpunkt är att införandet av projektet alltid tar längre tid än man tror.

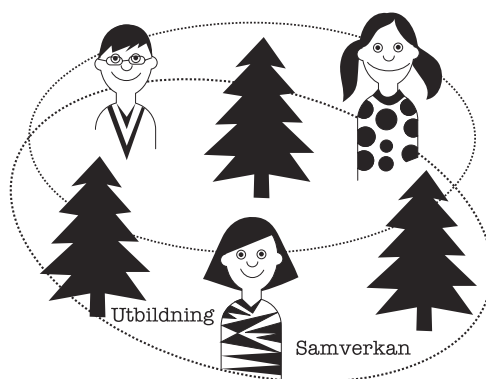
Helhetsintrycket av projektet är trots allt mycket positivt. Det är ingen som tror att projektet ensamt ska kunna vända trenden i Bodens kommun och leda till en massetablering av nya företag. Men de flesta är övertygade om att projektet har ett bidrag att lämna och allt tyder på att projektet kommer att fortsätta och utvecklas under många år framåt.

Norsjö gymnasieskola i Norsjö

Yrkesutbildning i en glesbygdsutveckling

Framväxten av en träteknisk utbildning

av Sigurd Johansson



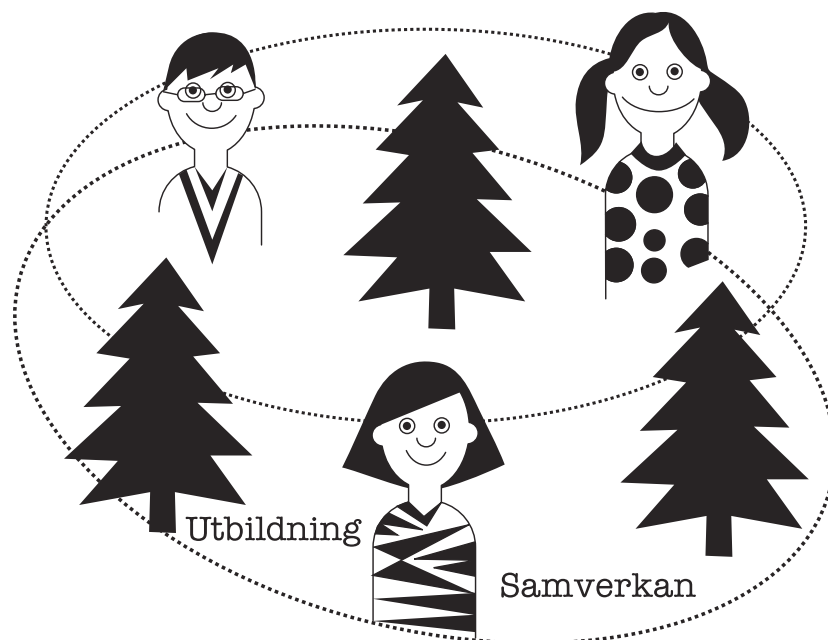
Skolverket 2002

53

Utsikt till insikt

Sigurd Johansson

Sigurd Johansson är filosofie doktor och lektor vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Utöver sin verksamhet i yrkeslärarutbildningen har han erfarenhet både från arbete som yrkeslärare inom gymnasieskolan och från yrkesutbildning i biståndsverksamhet. För närvarande forskar han om frågor som särskilt rör gymnasieskolor i glesbygder.



Lärdomar

- ● ● ● Om utvecklingsbehovet i skolan upplevs som tillräckligt starkt kan förändringsprocesser fortleva utan tydliga eldsjälar eller externa resurser.
- I utveckling av gymnasial yrkesutbildning är det viktigt att beakta de regionala kulturhistoriska aspekterna.
- Gymnasial yrkesutbildning kan stödja den regionala utvecklingen.
- Universitetets medverkan i utvecklingsarbetet har en legitimerande och ackrediterande funktion som medför en upplevd ökad handlingsfrihet så att lokala traditioner kan utmanas och att centrala regelverk kan tänjas.

Norsjö gymnasieskola i Norsjö

Yrkesutbildning i en glesbygdsutveckling

Framväxten av en träteknisk utbildning

På Norsjö gymnasieskola startade hösten 2000 ett industritekniskt program med träteknisk inriktning. Det unika med utbildningen var att den kom att genomföras utan att skolan hade någon egen specifik lärarkompetens inom karaktärsämnet. Under projektets gång utvecklades ett samarbete mellan kommunen, skolan, ortens företag och utbildningsföretaget Lernia, där var och en kom att ansvara för de delar i undervisningen som de var bäst lämpade för. Innehållet och formerna för undervisningen förhandlades fram mellan skolledning, lärare, företagsledare och handledare under projektets gång. Eleverna själva kom att bli aktiva agenter i de frågor och problem som krävde sin lösning.

Det finns i dag, drygt två och ett halvt år efter projektstarten, sex elever som påbörjat sitt tredje år på programmet, fem som är inne på sitt andra år och ytterligare sju som nyss har påbörjat sin utbildning.

Allt började genom ett telefonsamtal från kommunsekreteraren i Norsjö som på krokiga vägar genom Umeå universitets institutioner slutligen nådde mig. Han berättade att de gärna ville starta en gymnasieutbildning som skulle inrikta sig mot arbete på ortens träindustrier och undrade hur man lämpligen skulle kunna gå vidare. En annan omständighet var att jag någon vecka tidigare hade deltagit i det av Skolverket nyss etablerade forskarnätverket omkring yrkesutbildning. Vi hade på detta möte resonerat om möjligheten att som forskare följa och delta i utvecklingsarbeten inom något program på gymnasieskolans yrkesutbildningar. Skolverket var också berett att som en del i YKSA-projektet ekonomiskt stötta ett sådant arbete.

Nästa steg blev att kontakta Skolverket här i Umeå och tillsammans med en representant därifrån styrde vi i slutet av maj, för två och ett halvt år sedan, kosan mot Norsjö. När vi kom fram till Norsjö, 17 mil nordväst om Umeå och 8 mil från Skellefteå möttes vi av tunga representanter både från kommunledning och från ortens träindustrier. Kommunstyrelsens ordförande var där, flankerad av ordförande för Utbildnings- och fritidsnämnden och kommunens skolchef, tillika rektor för Norsjö gymnasieskola. Där fanns även företagsledarna för de tre största industrierna; Norsjö Trätrappor, Norsjö fönster och Assi Domän. Vid ett senare samtal med rektor berättade han att

de hade samlat ihop dessa representanter så att vi skulle förstå hur viktig de ansåg att frågan var.

Datainsamling

De data som lämnas här är insamlade genom deltagande i projektet med alla de möjligheter och komplikationer som ligger dolda i denna form av forskning och rapportering (Merriam, 1994). Kortfattat innebär det stöd för minnet genom anteckningar förda från mer formella möten och kanske till större del från informella sammanhang. Eleverna intervjuades mer strukturerat och formellt vid tre tillfällen. Den första intervjun genomfördes i mitten av den första terminen, det andra i slutet av det första året medan den sista intervjun gjordes när eleverna hade tre terminer bakom sig. Förutom intervjuerna fördes naturligtvis mer ostrukturerade samtal med eleverna vid besök på skolan, på arbetsplatserna och vid tillfälliga möten ute i samhället. Uttag från lärare och handledare är på liknande sätt hämtade både från formella möten i klassrum och konferenssalar och från informella sådana på arbetsplatser, i fikarum och korridorer. De delar där kommunens historia och dess specifika kultur behandlas är till viss del hämtade från den rapport som skrevs av skolläda och lärarna på gymnasieskolan i samband med en av universitetet organiserad kurs i skolutveckling.

Det lokalsamhälleliga sammanhanget

För att bättre förstå hur utbildningen kom att utveckla sig måste man känna till lite om Norsjö kommun och de särskilda förutsättningar för en träteknisk utbildning som råder där. Under det första mötet berättade kommunens tjänstemän att befolkningen under de senaste tjugo åren minskat med nästan 20 procent och att det i dag var 4 600 innevånare. Norsjö, med tre innevånare per kvadratkilometer, är en glesbygdskommun oberoende av vilka definitioner som tillämpas.

De tre företagsledarna berättade under detta möte att de var djupt oroliga för återväxten av yrkesutbildad arbetskraft. De tyckte att den yrkesutbildning som fanns i grannkommunerna Skellefteå och Lycksele inte motsvarade deras behov och att bara någon enstaka av ortens ungdomar gick dessa utbildningar. Dessutom hade det visat sig att de få som utbildat sig där bara undantagsvis kom tillbaka till hemkommunen. De visade också med siffror och stapeldiagram på den höga medelåldern på industrierna och, knutet till detta, de stora pensionsavgångarna som de såg framför sig. De menade att den vuxenutbildning som Lernia bedrev var bra och de hade stort förtroende för deras verksamhet, men tyckte att ungdomarna också borde kunna få en relevant utbildning som industrisnickare på hemorten så att de kunde bo kvar om de ville.

Rektorn för skolan informerade om att skolan startade för sex år sedan, att den var en av landets minsta med 80 elever och erbjöd barn- och fritids-, samhälls-, naturvetenskaps- och medieprogrammen. Han talade om att de arbetade i nära samverkan med vuxenutbildningen och att det var ett tjugotal lärare anställda på hel- och deltid. Många av lärarna på gymnasieskolan delade sina tjänster mellan högstadiet, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Rektorn berättade att de interkommunala ersättningarna var ett bekymmer. Samtidigt som kommunen ville sina ungdomars bästa så kostade det mycket pengar att sända i väg dem till andra kommuners skolor (Johansson, 2001).

Vidare berättade rektorn att han blivit uppsökt av en grupp elever som frågat varför det inte fanns någon träteknisk gren på skolan som de kunde gå så att de kunde bo kvar hemma under skoltiden. Samtidigt hade man från företagsföreningen gjort förfrågningar till Utbildnings- och fritidsnämnden om möjligheten att starta en sådan utbildning och att de var beredda att hjälpa till om det var möjligt. Skolverkets representant meddelade då att de inte lade några hinder i vägen, men att formella beslut måste fattas i kommunens nämnder och styrelser. Dessutom kunde jag utlova ett visst stöd från YKSA-projektet och att jag kunde följa utvecklingen som deltagande forskare, rådgivare och samtalspartner. Däremot kunde jag inte utlova någon formell handledar- eller yrkeslärarutbildning som de frågade efter.

Snabba beslut

Resultatet av mötet blev ett snabbt taget beslut vid Utbildnings- och fritidsnämnden att man skulle starta ett industriprogram med träteknisk inriktning till hösten. Förutsättningen var att minst fem elever kunde rekryteras. När det visade sig att sju stycken var intresserade startade omedelbart en mer detaljerad undervisningsplanering.

Två månader senare kom rektor och ordförande för Utbildnings- och fritidsnämnden till Umeå för ett möte. De berättade att de tre största företagen hade utsett två handledare var. De meddelade även att företagsledarna hade börjat tveka när de insåg att de skulle få oerfarna sextonåringar i produktionen med de farliga maskiner som fanns där. Den lösning man såg framför sig, initierad av företagsledarna, var att Lernia i Skellefteå skulle kunna utbilda eleverna framför allt i säkerhetsaspekter, men även kunna ge en grundläggande introduktion i ämnet i fråga. Mitt förslag var att man skulle kunna överlåta denna del till en av grannkommunernas mer traditionella trätekniska utbildning. Detta möttes inte med någon större entusiasm. Den lösning som togs blev att eleverna skulle vara en dag i veckan under höstterminen på Lernia. Det självstudiematerial som Lernia använde skulle eleverna studera i Norsjö under handledning av en kunnig tekniklärare. Förutom dessa inslag

i karaktärsämnet skulle eleverna besöka de tre industrierna under ett par dagar vardera. En stor fördel med denna lösning var att det samtidigt gav rådrum för uppläggningsen av vårterminens undervisning.

Skolledningen bad mig informera vid skolstarten om den yrkesutbildning som skulle starta. Det var som jag senare förstod en traditionell skolstart inför läsåret. För mig var det en överraskning att kommunens hela skolpersonal från förskola till gymnasieskola och vuxenutbildning var samlade inför skolstarten. Jag hade förväntat mig att endast gymnasielärarna skulle finnas på mötet. Kommunens ledande politiker fanns där liksom hela skolledarhierarkin på tjänstemannasidan.

Dagen började med att kommunens befolkningsstatistik presenterades. Samtliga som talade betonade skolans och lärarnas stora betydelse för att behålla befolkningsunderlaget. När lärarna uppmanades att ställa frågor om sådant de undrade över eller var osäkra på var det mest om byskolornas överlevnad, men även övriga politiska frågor om kommunikationer och fritidsverksamhet. Stämningen var lättsam och familjär och det blev tydligt att de flesta kände varandra.

På eftermiddagen mötte jag de framtida kärnämneslärarna och handledarna i ett klassrum på gymnasieskolan. Där fanns även en av Lernias lärare. Det visade sig att de flesta av gymnasielärarna redan kände IP-eleverna. Någon hade haft dem som elever i högstadiet eller kände dem genom bekanta. De sex handledarna, fyra män och två kvinnor, resonerade sig fram till vilka de var genom att referera till deras släkt, var de bodde, arbetskamrater, grannar eller elevernas föräldrar. Alla sju elever placerades, sig själva ovetande, in i ortens sociala nätverk.

Det visade sig att schemat redan var klart. Eleverna skulle under hela höstterminen vara en dag i veckan på Lernia i Skellefteå. De skulle vidare studera karaktärsämnet med Lernias självstudiematerial under ytterligare en dag och kärnämnen under två dagar tillsammans med samhällsprogrammets elevgrupp. När jag frågade efter den femte dagens verksamhet informerades jag om att Norsjö gymnasieskola allt sedan starten hade en schemafri dag i veckan. Lärarna använde omväxlande begreppet studiedag eller instuderingsdag när de talade om denna dag. Denna dag visade det sig senare var synnerligen viktig för eleverna och kom inför år två att bli föremål för utdragna förhandlingar. Rektor för gymnasieskolan ansåg att instuderingsdagen var utmärkt. Dels kunde man ge eleverna större självständiga uppgifter, dels medförde den att schemat kunde koncentreras de övriga dagarna. Det var också en fördel för elever "utifrån byarna" eftersom de kunde arbeta hemma en dag i veckan. Skolan var naturligtvis öppen för alla elever varje dag, men en dag var inte schemalagd. Det visade sig också att alla elever som bodde i tätorten hade bredband och de från byarna hade modemuppkopplingar, så kontakter via Internet ansågs inte vara något problem.

Framväxten av karaktärsämnets innehåll och form

Som nämnts kom det att bli sex handledare involverade, två från varje företag. Ursprungligen var två av dem kvinnor, men efter ett år när den ena blev sjukskriven och den andra blev graviditetsledig, ersattes de av män. Handledarna berättade att de anmält sig till uppgiften när företagsledningarna hade frågat om någon var intresserad. Arbetsuppgifterna som handledare utförde de som en del av sitt arbete. Handledarna var i åldersspannet 30–40 år och de flesta hade arbetat många år på företagen. Vad jag kunde förstå hade de ett gott anseende bland sina arbetskamrater, och företagsledningarna bekräftade också att de hade stort förtroende för dem. Dessa faktorer indikerar att företagsledningarna såg med allvar på deras del i utbildningen.

Det första handledarna frågade efter var en handledarutbildning. Eftersom allt, under denna tid, var oklart och med stora krav på att utvecklas, såg jag en pedagogisk fördel i att integrera en informell handledarutbildning med denna utveckling. Så blev också fallet under de tre första terminerna då vi möttes med jämna mellanrum. Under det sista året har emellertid mina möten med handledarna blivit mer sporadiska.

Det mest framträdande från början var deras frågor efter specifika lösningar. De gav uttryck för föreställningen att det fanns färdiga mallar. Det enda som behövdes var att någon talade om vad och hur man skulle göra. Eftersom det är en föreställning som jag är väl bekant med från utbildningen av yrkeslärare upplevde jag inte detta som något problem utan snarare som något att utgå ifrån.

Vi kom att mötas ett tiotal gånger under de första tre terminerna, antingen på skolan eller på något av de tre företagen. Det var handledarna, rektor, klassföreståndaren och en tekniklärare som handledde deras arbete med Lernias självstudiematerial. Vid några tillfällen deltog också eleverna och deras lärare inom kärnämnen. Det var informella möten där erfarenheter redovisades, problem ventilerades och alternativa lösningar diskuterades. Det var under dessa möten som innehåll och form av karaktärsämnet formades.

Från råvaruintag till leverans

Kort beskrivet användes våra första möten till att konstruera ett rotations-schema för eleverna genom de tre företagen under vårterminen. Idén var att de först skulle kunna skapa sig en helhetsbild av produktionen genom att under två dagar i veckan delta i de verksamheter som genomfördes på arbetsplatserna från råvaruintaget till leverans av de färdiga produkterna. Den initiala idén var också att i denna rotation skulle de få möjlighet att delta både i planeringsarbete eller beredningen på de tre industrierna, samt på administrationsavdelningarna. Det kan redan nu nämnas att dessa två

verksamheter inte kom att ingå i rotationsschemat utan hänsköts till det tredje året. Trots dessa avsteg visade sig modellen med rotation mellan arbetsplatserna vara synnerligen lyckad. Den kom att tillämpas även nästa två terminer och behölls i stort sett oförändrad för de nya eleverna. Skillnaden mellan åren var att rotationen gjordes långsammare under det andra året och tiden koncentrerades på de arbetsplatser där mer avancerade uppgifter utfördes. Tanken var också att eleverna skulle tillkallas för att delta när speciella arbetsuppgifter skulle utföras eller när störningar uppstod som krävde att åtgärdas (Lave & Wenger, 1999).

Under handledarmötena utformades också innehållet i "Träteknikpärm" som varje elev och handledare hade. I pärm, som skolan designade och ansvarade för, samlades sådant som under utbildningens framväxt visade sig vara viktigt. Pärmen kom så småningom att innehålla aktuella adresser, regelverk för frånvaro och säkerhetsföreskrifter. Där sattes också rotationsscheman in som tidigare nämnts. Dessutom fanns där checklistor, förda av eleverna och handledarna, som skulle användas som kvalitetssäkringar så att ingen, så att säga, kunde slinka igenom systemet alltför lättvindigt. Dessa checklistor var nödvändiga eftersom det kunde gå flera dagar utan att handledarna mötte eleverna annat än tillfälligtvis. Det utarbetades också ett underlag som stöd för handledarna till de samtal som de med jämna intervall skulle genomföra med eleverna. Slutligen skapades, under mycken vanda, ett underlag som skulle kunna ligga som stöd vid handledarnas betygssättning av elevernas arbete på industrierna. Detta underlag fokuserar sociala kompetenser, och de kriterier som utformades sammanfaller väl med de kompetenser som, enligt utvärderingar, utvecklas under en arbetsplatsförlagd utbildning.

Det var inte så underligt att betyg och betygssättning blev en vanda eller stötesten. Orsaken är helt enkelt att formella kursplaner och betygskriterier i yrkesutbildning är en dekonstruktion av kunskaper inom ett arbete. Här uppstår den nästan bisarra situationen för de yrkesverksamma i deras arbete med att sätta betyg, vilket kunde innebära svårigheter att ta ställning till vilka kriterier som ska vara utgångspunkt för bedömning.

Problem med integrering mellan kärn- och karaktärsämnet

Den integrering som eftersträvades mellan kärnämnen och karaktärsämnet kom att bli ett sorgligt kapitel. Lärarna och handledarna talade ofta om detta och många idéer kläcktes under våra möten. Det stupade på att kärnämneslärarna inte ansåg sig ha tid eftersom de hade så många grupper samtidigt. De fick bekymmer med att göra olika planeringar för SP, NP och IP samtidigt. De fanns inte heller tid att avsätta för besök på industrierna för

att samtala med handledarna. Av naturliga skäl hade inte handledarna så mycket att säga i frågan annat än att de skulle hjälpa till så gott de kunde, men att det var lärarna som måste ta initiativet. Några inslag gjordes emellertid. Eleverna fick skriva en dagbok i svenskan som sedan rättades av svensk-läraren. De fick även göra beskrivningar av företagen. Vidare fick de söka fackuttryck på engelska.

I dagsläget är integreringstanken slumrande. Hoppet ställs till det projektarbete som eleverna ska genomföra under det tredje året. Tre av lärarna gick en kurs inför arbetet med att vara handledare för detta. De fokuserade en stor del av sin möda under den kursen på att tillsammans med handledarna på industrierna undersöka möjliga och lämpliga projekt som eleverna skulle kunna genomföra.

Den lokala kulturen

– *Tja, sa en av lärarna – där hon satt i fikaummets soffa. Självt skogsägare, uttalade hon sig utifrån sin livslånga erfarenhet om ortens ekonomiska villkor och sociala struktur.*

– *Det är klart att skogen är viktig. Det har den alltid varit. Vi har ju mycket högre bonitet än vid kusten och även om kvalitén inte är så hög som närmare fjället så växer det fortare här. Det finns många som äger lite skog och du ser ju själv att den är välskött.*

Hon fortsatte lite förbittrat:

– *Markstedtarna i Skellefteå roffade åt sig mycket skog här i inlandet på sin tid men allt fick dom ändå inte tag på.*

I hennes uttalanden finns mycket information både om skogens biologiska förutsättningar och om den historiska bakgrunden till dagens ägarförhållande. Begreppet bonitet står för hur fort skogen växer och vilken kvalitet den har. Hennes uttalande om Markstedtarna syftar på den strukturomvandling som skedde när jordbruket var huvudnäring och bönderna tvingades att belåna och senare överlåta sina skogar under svaga år för jordbruket. De stora skogsarealer som skapades då förvaltas i dag av företaget Holmen Skog vars huvudägare är Lundbergsföretagen med huvudkontoret i Stockholm. I dag ägs nästan hälften av skogen i kommunen av detta bolag, drygt hälften är bondeskog och kyrkan äger ett par procent.

En annan av lärarna, även hon en infödd Norsjöbo, fyllde i med ett belysande exempel på den långa hantverkstraditionen kopplat till skogen.

– *Jo, dom kunde mycket om trä och en del var väldigt duktiga snickare också. Vet du om att det fanns några småsnickerier häromkring där man gjorde träorglar? Hur man fick dom att hålla stämningen om dom stod i ouppvärmda bönehus eller finrum är då mer än jag begriper.*

– *Dom måste ju ha varit musikaliska också, inte kan det vara så lätt att göra orgelpipor av trä, tillade hon eftertänksamt.*

Den informella ekonomin

En viktig aspekt vid en beskrivning och analys av framväxten av en utbildning som den här aktuella är de påverkansfaktorer som ligger dolda i glesbygdernas informella ekonomi. I varje glesbygdssamhälle finns två ekonomier. Den formella som utgörs av lönearbete och pengar. Den informella ekonomin består av tjänster och gentjänster (Asplund, 1991). Handledarna gav ett flertal, mer eller mindre dråpliga exempel på detta. De menade, fastän det var svårt att beräkna, att bytesekonomin bidrog med en väsentlig del i deras materiella standard. De menade också att de kunskaper och kanske mer, det nätverk de hade på industrierna var självklara bytesobjekt. De gav uttryck för att kompetensen som industriarbetare var ganska värdelös i en byteshandel, men att andra informella kompetenser var desto mer värdefulla. En inlandsbo från Vilhelmina belyste frågan vid en intervju om den formella och informella ekonomin i inlandet:

– *Vad du arbetar med för din lön är en sak. Det som räknas är vad du egentligen kan göra och vad du kan ordna genom ditt kontaktnät.*

Sammanfattningsvis kan man notera att projektets agenter gav uttryck för en mycket stor sammanhållning. Det gemensamma problemet var ortens fortlevnad. Det största hotet var den långsamt minskande befolkningen. De delade också en historiskt skapad föreställning om att de inkomster som skogen och snickerierna genererade var avgörande för möjligheten att leva och bo kvar i bygden. Betydelsen av den informella ekonomin medförde att multikompetenser premierades framför specialisering.

Företagskulturen

Att bygdens befolkning solidariserar sig med sina lokala industrier och företagare bekräftas av Norsjö Fönsters nittioåriga historia. Under en period ägdes det av en större koncern. När företaget hotades av nedläggning för ett tiotal år sedan lyckades den gamla ägarfamiljen återköpa och rekonstruera företaget. I dag sysselsätter industrin över 100 personer och är en av landets ledande fönstertillverkare. Företaget lyfter i sin marknadsföring fram den specifika Norsjöandan som de menar innebär ett högt krav på produkternas kvalitet samtidigt som ansvaret för ortens fortlevnad och de anställdas arbetsmiljö betonas.

Att traditionen är stark visas även av SCC Trätrappor. Det är den största av industrierna i Norsjö och startade för över 75 år sedan. Över 80 procent av produktionen går på export och man berättar gärna om de palats och

berömda offentliga lokaler som har trappor som man byggt och monterat. Huvudprodukten är spiraltrappor och den som har försökt att tillverka en sådan inser lätt produktionens komplexitet. Den största delen av produktionen sker på "just-in-time" basis. CNC-maskinerna är sammankopplade till CAD/CAM-utrustningen med hjälp av en central dator. Personalen organiseras i självständiga, ständigt flexibla grupper.

Sammantaget är det en högt mekaniserad och datoriserad arbetsplats med en avancerad arbetsorganisation. Företag ägs dels av den ursprungliga ägarfamiljen, dels av företagets VD och av en stiftelse som styrs av de anställda. Ägandet fördelas mellan dessa tre parter på ett sådant sätt att ingen har ensam majoritet. En av de anställda uttryckte sin syn på företaget och stiftelsen på detta sätt:

– Det är ju som en pensionsfond. Det är klart att man vill att det ska gå så bra som möjligt. Jag har ju också många släktingar och grannarna som arbetar här.

Ytterligare ett exempel på den rådande relationen mellan företaget och de anställda är de hobbykvällar som organiseras på företaget. Under de kvällarna kan de anställda gratis använda delar av fabriken maskinpark för eget bruk.

Det tredje företaget som i dag är aktivt i utbildningen är yngst med sin 60-åriga historia. Ursprungligen var det ett privatägt företag som arbetade med mobila sågverk som sedermera kom att bli stationära. I dag sågas inget timmer där. Råmaterial köps in utifrån och man tillverkar målade lister som utifrån beställningar paketeras och levereras direkt till olika byggbutiker. Utvecklingen på detta företag har fokuserats mot försäljnings- och distributionsområdena. Produkterna är färdigpaketerade för butiken och även märkta för prissättning i affärernas datorer.

Det fjärde största träindustriföretaget i Norsjö har bara några år på nacken, men expanderar snabbt. Trots att det är ett ungt företag betonar de i sin marknadsföring den långa traditionen som finns på orten omkring snickeri- och träarbete. Företaget som är privatägt har mer varierande produktion än de tre övriga. Det är också underleverantör till ortens övriga träindustrier. Ledningen för företaget har visat intresse för gymnasieutbildningen och för närvarande planeras att det ska ingå som ytterligare en aktör.

Utbildningsföretaget Lernia

– Visste du att nära en fjärdedel av landets snickeriproduktion av fönster, dörrar och trappor finns i Västerbotten?

Frågan ställdes av platschefen på Lernia i Skellefteå vid ett besök där. Trots att jag levt en stor del av mitt liv i länet så blev jag överraskad över detta, vilket han förmodligen förväntade sig. Han fortsatte:

– Jo, så är det. Nästan tre fjärdedelar finns i Småland och resten är utströdd över landet.

Och i Norsjö är dom störst, la han till medan han intresserat studerade min reaktion.

Hans påståenden föranledde mig att senare granska siffrorna mer i detalj. De visade att i Norsjö arbetade omkring 250 personer eller 5 procent av befolkningen i produktionen på ortens träindustrier medan de var 150 personer eller två promille i Skellefteå, den kommunen inom regionen med det näst största antalet arbetare inom området.

Lernia är djupt engagerad i utbildningsfrågor inom regionens träindustrier. De genomför för det första vuxenutbildning i form av längre kurser på uppdrag av regionens lokala arbetsförmedlingar. Omfattningen av vuxenutbildningen är 25–30 personer per år som visserligen är behovsriktade, men oftast omkring 30 veckor långa. Kursdeltagare kan följa denna kurs antingen i Skellefteå eller i distansform i Malå, Burträsk och Norsjö. Lernia har även fortbildningskurser för anställda utifrån företagets behov, antingen på de enskilda arbetsplatserna eller i Skellefteå där man hade en modern maskinpark.

Lärarna på Lernia var mycket medvetna om den kris som regionens gymnasieskolor befann sig i inom snickeribranschen. En av dom sa:

– I Piteå och Örnsköldsvik har man lagt ner. I Umeå, Lycksele och Skellefteå har man väldigt få elever.

Dessutom har man lagt ner den Yrkestekniska högskolan som fanns här. I Lycksele har man nu en Kvalificerad yrkesutbildning, men det är frågan om hur länge den blir kvar. Ungdomarna vill inte arbeta i träindustrin. Det är inte bra eftersom det kommer att bli stor efterfrågan på arbetskraft.

Byte av skolledning

När projektet pågått under en termin byttes två av de mest aktiva aktörerna. Den ena var rektorn för gymnasieskolan som tillträdde en tjänst som skolchef i en av grannkommunerna. Den andra var ordföranden för Utbildnings- och fritidsnämnden som flyttade till kusten. Man skulle kunna förmoda att när två eldsjälar, som de var enligt min uppfattning, försvann så skulle projektet känna av detta. Så blev ändå inte fallet. De två som tillträdde tjänsterna både stöttade och engagerade sig i programmet.

Den nye rektorn anförtrrodde mig vid ett tillfälle att utbildningen, enligt hans åsikt, hade kommit igång väldigt fort. Möjligen hade det gått alltför hastigt. Det hade inneburit att budgeteringsarbetet inte hade hunnits med innan utbildningen var i gång. Programmet fanns över huvud taget inte

budgeterat när det startade. Det hade i sin tur tvingat den tidigare rektorn att ta beslut som formellt fick godkännas på kommunnivå i efterhand. Han berättade att projektmedel använts för att lösa akuta problem, vilket det kanske inte var ämnat för. Samtidigt menade han att kommunen och skolan hade vunnit på projektet eftersom de slapp betala interkommunala ersättningar och att en eller flera tjänster på skolan kunnat räddas.

Eleverna

Av de ursprungliga sju som började programmet höstterminen 2000 så slutade en och övergick till ett annat program. De var alla pojkar. När rektor beskrev gruppen var ordvalet:

– Ingen har varit föremål för EVK.

För den invigde berättar detta skoluttryck – elevvårdskonferens – en hel del. Det informerar för det första om att alla hade godkända betyg från högstadiet och även att ingen hade varit i kontakt med socialnämnd eller i klammeri med polisen. Det var således med stor säkerhet en socialt väl anpassad grupp. En av lärarna uttryckte sig så här:

– Inte är dom väl så där väldigt skolmotiverade inte. Ett par tre av dom är nog väldigt skoltrötta men dom är ändå som trevliga att ha att göra med. Det blir aldrig långtråkigt med det där gänget.

Jag intervjuade gruppen vid tre tillfällen. Den första intervjun var tidigt under hösten när deras utbildning på gymnasieskolan just hade börjat. Under den tiden refererade dom naturligtvis till erfarenheter från högstadiet. En av dom sa vid min fråga på vad de tyckte om skolan:

– Jamen, tänk dig själv. Att sitta på en träbänk dag ut och dag in. Man blir trött.

De gav uttryck för leda vid skolarbete. Kanske inte skolan som sådan utan snarare den form som skolan hade med fasta tider och med fasta rutiner. Den ena dagen var den andra lik. De hade, som jag tolkade deras utsagor, sökt utbildningen för att de trodde att den var något annorlunda än skolan. Jag tolkar det som att de sökte något annat. Något som de kunde fångas av som inte hade så fasta rutiner. De var väldigt nöjda med utbildningen på Lernia. En av dem sa vid det andra tillfället jag intervjuade dem, i slutet av den andra terminen:

– Det är ju där man får lära sig något.

Detta uttalande är anmärkningsvärt eftersom Lernias lärare upplevde att eleverna var lite slöa. Alla klarade inte heller de prov som Lernia hade utan tvingades att göra om det. En av lärarna på Lernia kommenterade detta:

– Jag tror dom blev lite chockade. Att de var tvungna att anstränga sig för att klara proven. Dom kanske trodde att de kunde promenera rakt igenom vår utbildning utan att anstränga sig.

Ändå, trots, eller kanske tack vare, problemen med proven, gav de mycket höga vitsord för Lernias utbildning.

Lärarna på skolan noterade att eleverna hade mindre frånvaro på arbetsplatserna än på skolan. På ett sätt gladde det dem eftersom det visade en hög arbetsmoral. Å andra sidan var de lite bekymrade eftersom de oroade sig för om de skulle klara kurserna inom kärnämnen.

Elevernas kamp om instuderingsdagen

Inför planeringen av den tredje terminen blev instuderingsdagen högaktuell. I den preliminära planeringen hade instuderingsdagen tagits bort för att ge utrymme för två dagar i veckan på företagen. Detta kunde eleverna inte acceptera utan krävde en annan lösning. De förhandlade utifrån åsikten att även de på det yrkesinriktade programmet skulle ha en sådan. De menade att de, för det första, tillbringade mycket längre tid på företagen än de som bara var på gymnasieskolan. För det andra menade eleverna att de även läste kärnämnen och då borde ha en instuderingsdag. När budet kom från skolan att det skulle gå bra, men att de då bara skulle ha en dag i veckan på företagen opponerade de sig. Så kunde man inte resonera, menade de. Deras tid på företagen var också utbildning. Slutligen gick de segrande ur denna kamp. Även industriprogrammet fick behålla sin instuderingsdag. Visserligen fick de än mer koncentrerade dagar på skolan, men detta togs med jämnmod.

Elevernas utsagor om skolan och om framtiden

Utsagor om skolan som gjordes av eleverna under det andra intervjutillfället, vid en tid när eleverna hade tre terminers erfarenhet, är tvetydiga. På frågan om hur de såg på kärnämnesundervisningen tillsammans med samhällsprogrammet elever så var svaret följande:

– Det är långtråkigt. Det är för lågt tempo. Dom gör ju ingenting. Dom bara pratar och pratar och pratar. Ingenting blir gjort.

Hur ska man tolka detta uttalande? Lärarna ansåg att en del i gruppen var svaga. Andra, menade lärarna, skulle kunna prestera mycket mer, men var tämligen omotiverade. En alternativ tolkning är att de hade uppfattningen att konkreta resultat av ett arbete är viktigt och att utan ett sådant så är en ansträngning meningslös. En annan tolkning är att de inte knäckt den kod som säger att det är tänkandet, pratandet och skrivandet som premieras i

skolan, medan på arbetsplatserna är agerandet eller aktionen det centrala. En tredje möjlig tolkning, och som jag själv håller för mest trolig, är att de knäckt koden, men att de inte ville följa den utan lät sina egna principer styra sitt handlande (Hill, 2000).

Vid det tredje intervjutillfället, som var under deras fjärde termin, gav de uttryck för stora tveksamheter över sitt yrkesval. En av dem sa med oerhört sorgsen och bitter röst:

– *Vi är lurade!*

När jag, berörd och förvånad över detta påstående frågade vem som lurat dom blev det först tyst. Sedan vidtog en lite trevande diskussion om det var föräldrarna, släkten, lärarna eller handledarna som de lurats av. Till slut sa den mest talföre:

– *Vi har nog lurat oss själva.*

Efter det blev det tyst igen. När jag frågade på vilket sätt de lurat sig själva så kom utbildningens status upp. Det uttrycktes målande av en av de unga männen:

– *Tänk dig att du träffat en tjej du gillar och hon frågar vad du gör. Hur roligt tror du det är att tala om att man går på trätekniska i Norsjö. Då är det ju kört direkt!*

Betydelsen av status och anseende visade sig även när vi resonerade om de prov som handledarna på en av industrierna konstruerat. Det var ett praktiskt test där eleverna själva skulle posta en hyvel. Detta med att posta en hyvel är en avancerad och grannlaga uppgift eftersom det är högautomatiska industrihyvlar som matar igenom virket i hög hastighet. Eleverna opponerade sig våldsamt mot detta prov. De visade sig emellertid att det inte var mot provet som sådant utan mot vad som skulle hända om de misslyckades.

– *Vad tror du händer om man justerar den fel och när man skickar igenom en bräda så flyger hela hyveln i småbitar? Man blir en visa på byn och får höra det i alla tider.*

Detta med att göra ett misstag i en tillvaro där alla känner varandra är inte så lätt. Rykten går och ett mödosamt uppbyggt anseende kan snabbt smulas sönder.

Under resten av intervjun tonade de ner sina uttalanden. De sa att det inte var fullt så illa som det kanske låtit. De tyckte att andra hade det värre, t.ex. eleverna på samhällsprogrammet, som aldrig kom ut från skolan. Trots dessa förmildrande uttalanden måste en del av deras utsagor tolkas som en tveksamhet över sin framtid.

Elevernas framtidsplaner är av naturliga orsaker något diffusa. Några har ett längre tidsperspektiv och mer bestämda planer än andra. De tänker arbeta på någon av industrierna de närmaste åren efter utbildningen för att sedan läsa vidare för att slutligen återvända på nya arbetsuppgifter. De ser att det finns avancemangsmöjligheter och vill inte arbeta på golvet resten av livet. Andra ser möjligheten till resor genom att arbeta som resemontör av fönster eller trappor. Någon talar om att starta ett eget företag inom träbranschen. Noterbart är att ingen talar om att helt lämna branschen, utan mer om framtida möjliga alternativ.

Vid den tredje intervjun ställdes även frågan om vad dom skulle önska för inslag under det tredje året. De var eniga om att de borde få tillfälle att lära sig mer om hantverket, eller att snickra, som dom uttryckte det. De menade att industrimaskinerna var bra, men att de var enformiga och inte gav möjlighet att som en av dem uttryckte det:

– *Göra något själv med händerna.*

Yttrandet är intressant. Eleverna kommer nu, efter att under två år utbildats som industrisnickare, med önskemål om att rikta utbildningen mer mot hantverket. En tolkning är att det är först nu de börjat inse skillnaden mellan industriproduktion och hantverk. Det kan också bero på att arbetet på industrierna känns rutinartat och att de söker omväxling. Möjligen har deras kunskap om trä vuxit och de söker nya utmaningar. Möjligen kan ortens traditioner kring hantverket ha fångat in dem och de ser att hantverkskompetensen är värdefull i den informella ekonomin. Det är återigen möjliga alternativ de talar om, inte något nytt och helt annorlunda.

Spridningseffekter

Det är värt att uppmärksamma att modellen med företagsförlagd utbildning med rotation genom företagen har spridit sig till omvårdnadsprogrammet. Norsjö gymnasieskola startar i höst ett sådant program. Modellen från industriprogrammet följs i princip, men man förlitar sig inte helt på den arbetsplatsförlagda delen i undervisningen utan har anställt en omvårdnadslärare som ska ansvara för delar av undervisningen i karaktärsämnet och med kontakterna med arbetsplatserna.

Projektet har även påverkat gymnasieskolan i grannkommunen. Vindelns kommun startar i höst en egen gymnasieskola. Ett av de program som planeras är ett industriprogram med samma modell som i Norsjö. Där kommer programmet emellertid att inriktas mot verkstadsteknik och hydraulik. Ett kunskapsområde inom vilket industrierna i Vindelns kommun är inriktade mot är högteknologiska skördare och skotare. Inom detta område har man ett stort behov av utbildad arbetskraft. Återigen kan man notera hur det lokala behovet styr yrkesutbildningen inom gymnasieskolan.

Ytterligare ett resultat av projektet är det utbyte med en skola i Maine, USA, som påbörjats. Ursprungligen fanns planer på någon form av gesällresa i Europa för eleverna på den trätekniska grenen. Ett av företagen hade goda kontakter i Tyskland och Italien och möjligheterna att organisera en sådan ansågs tämligen goda. Ansökningar till kommunens EU-sekreterare sändes in, men allt dog långsamt ut. Då steg en av kärnämneslärarna på gymnasieskolan överraskande in i bilden. Han är amerikan, men har levt i Sverige ända sedan 70-talet. Han hade goda kontakter i Cariboo, en liten ort i nordöstra USA, med ett liknande näringsliv som Norsjö. Träindustrin är det allt överskuggande. Kontakter togs, pengar söktes och två lärare besökte Maine under förra terminen. I dagsläget finns planer på att elever från Norsjö åker dit på besök under två veckor kommande termin.

Sammanfattning och analys

Ovan har jag strävat efter att beskriva dels vad som hände och dels försöka förstå varför just detta hände under projektets två första år. Om vi ser på projektets ursprungliga mål så kan vi notera att det sista året för sex elever har påbörjats. En andra grupp på fem har påbörjat sitt andra år och ytterligare sju elever har nyss påbörjat sitt första år på programmet. Utifrån detta perspektiv; en etablerad utbildning som kan bidra med utbildad arbetskraft till ortens industrier och, inte minst viktigt, som ganska troligt kommer att stanna på orten, så är projektet synnerligen framgångsrikt. Om man dessutom betänker att det samtidigt skapas lärartjänster på gymnasieskolan och att inga interkommunala ersättningar behöver betalas ut för dessa elever så framstår det som än mer lyckat. Sist men inte minst ska det framhållas att eleverna själva är nöjda. De kommer att få *både* en fullständig gymnasieutbildning, vilket ger dem samma möjlighet till vidare studier som alla andra som gått ett yrkesförberedande program *och* en yrkesutbildning som ger dem möjlighet att stanna på hemorten.

Är modellen ett alternativ för yrkesutbildningen i våra glesbygder?

Svaret på den fråga som ställs i rubriken ovan är både ett ja och ett nej. Som vanligt i pedagogiska frågor så beror resultatet på ett antal faktorer som antingen samverkar eller motverkar varandra. Det är sällan någon enstaka faktor som är avgörande utan i stället hur ett antal faktorer samverkar eller motverkar varandra. *Om* det, som i Norsjö, finns en stark stöttande lokal kultur. *Om* det stöds av ledande personer. *Om* enighet råder om en planerad utbildnings vikt och värde så är svaret ja. *Om*, å andra sidan, någon av dessa *om* saknas så är svaret nej.

Min åsikt är att i de allra flesta fall så är en enskild glesbygdskommun för liten för att i längden kunna organisera och genomföra ett yrkesförberedande program av hög kvalitet. För att uppnå detta krävs en samverkan mellan kommunerna. Om man förutsätter att den företagsförlagda delen av en önskad yrkesutbildning kan organiseras på hemorten så finns minst två tänkbara modeller. Antingen att ett regionalt centrum utvecklas dit alla kan sända sina elever för karaktärsämnets teoretiska utbildning och de inslag som de lokala företagen har svårighet att genomföra. En annan variant är att de enskilda skolorna specialiserar sig på vissa moment i karaktärsämnet och att eleverna i sin undervisning i karaktärsämnet, åker till de olika skolorna. I denna variant har varje skola sin egen specialitet till skillnad från den förra modellen där allt samlas på ett ställe. I båda dessa modeller förutsätts att eleverna läser kärnämnen på sina hemorter. Båda modellerna förorsakar en del schematekniska problem som kräver sina lösningar. Det borde emellertid vara möjligt att lösa bara man lämnar den gamla, väl ingrodda föreställningen att veckoscheman måste vara likadana under långa tidsperioder, helst hela läsår.

Vilka faktorer bidrog till projektets utveckling?

Jag bedömer att ortens lokala tradition och kultur omkring trä- och snickeriföretagande var den starkast bidragande faktorn till att projektet kom att utvecklas som det gjorde. Bygdens och industrins historiska bakgrund bidrog till att skapa den erforderliga legitimiteten. Det förtroende som krävs för en verksamhets utveckling och fortlevnad skapades genom att utbildningen ansågs så viktig för hela samhällets fortlevnad att den skulle stöttas och uppmuntras. Att bygdens ledande personer ställde sig bakom ökade både legitimiteten och förtroendet.

Den uppmärksamhet som projektet har fått kan möjligen ha bidragit till att projektet upplevts som lyckat. Teorin är att om någon eller något får stor uppmärksamhet så ökas samtidigt motivationen och därmed ansträngningen att lyckas. Det projekt som beskrivs här har onekligen fått en hel del uppmärksamhet. Det har omtalats i pressen. Eleverna, lärarna, handledarna och skolledningen har rest ut i landet och presenterat sig själva, orten och projektet. En statlig myndighet har bidragit med stöd. Forskare har varit inblandade. Branschrepresentanter har varit intresserade. Projektets aktörer; elever, handledare, lärare och skolledning har beskrivit sin verksamhet på konferenser och utvärderare har kommit resande och ställt frågor. Onekligen kan det vara lätt att bibringas föreställningen att en verksamhet som får en sådan uppmärksamhet måste vara något bra.

Vad betydde universitetets medverkan?

Min bedömning är att det viktigaste bidraget från universitetet var att dess deltagande ökade projektets legitimitet. I och med att universitetet deltog så kunde projektet ses som tillåtet och något som uppmuntrades både av skolvärlden samt av de statliga myndigheterna. Stödet bidrog även till att man vågade bryta en del oskrivna regler och tänja på de skrivna ganska ordentligt.

När det gäller trovärdigheten av beskrivningen ovan är jag väl medveten om den risk som finns i alla former av deltagande forskning (Johansson, 1999). Som forskare är det lätt att solidarisera sig med den verksamhet och de människor som deltar i verksamheten i en sådan grad att objektiviteten hotas. Å andra sidan skapar delade bekymmer och glädjeämnen en samhörighet som gör att information lämnas som i annat fall skulle ha hemlighållits (Stake, 1995). I detta specifika fall bedömer jag att information har lämnats mellan deltagarna liksom mellan goda grannar. Man resonerar ganska öppet om vardagsbekymmer, samtidigt som man osynliggör de djupaste familjehemligheterna.

Slutligen måste frågan ställas om utbildningen skulle ha kommit till stånd, även utan universitetets medverkan. Frågan är naturligtvis omöjlig att besvara, men det är min övertygelse att industriprogrammet i Norsjö inte skulle ha kommit i gång så snabbt som det gjorde eller med den specifika *form* det fick utan universitetets medverkan och Skolverkets stöd.



Modell för att förbättra kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen inom omvårdnadsprogrammet

av Elvi Walldal, Gerd Martinsson, Gudrun Nilsson

Skolverket 2002

73

Utsikt till insikt

Elvi Walldal

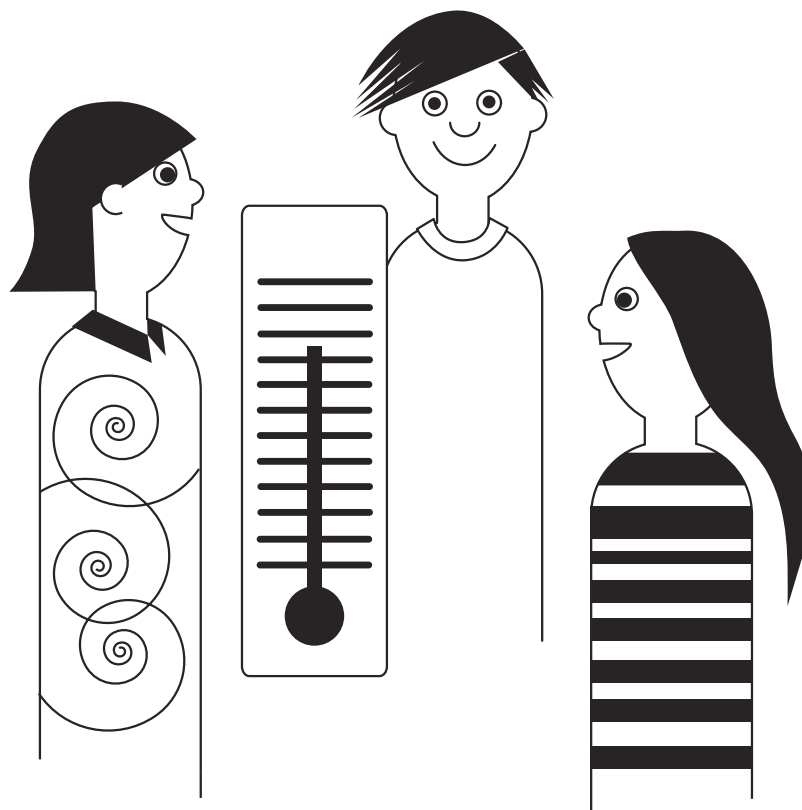
Elvi Walldal är docent i vårdpedagogik vid Institutionen för vårdpedagogik, Göteborgs universitet. Tidigare har hon studerat elevförhållanden och reformeringen av gymnasieskolans vårdlinje. Ett studieintresse har varit problembaserat lärande inom vårdutbildningar. Hon är ledare för projekt som handlat om vårdkvalitet, vårdkedjor, yrkesroller och verksamhetsutveckling inom vård och omsorg.

Gerd Martinsson

Gerd Martinsson är filosofie magister i vårdpedagogik och universitetsadjunkt vid Institutionen för vårdpedagogik vid Göteborgs universitet. Hon har tidigare arbetat med vårdutbildningar inom gymnasieskola och arbetar för närvarande med utveckling av den nya lärarutbildningen. Hon har studerat vårdlärares kompetens och yrkesskicklighet.

Gudrun Nilsson

Gudrun Nilsson är filosofie magister i vårdpedagogik och universitetsadjunkt vid Institutionen för vårdpedagogik vid Göteborgs universitet. Hennes studieområde är frågor som rör verksamhetsförlagd utbildning. Hon har erfarenhet från pedagogiskt arbete både inom gymnasieskolans och högskolans vårdutbildningar.



Instrumentutveckling Analys med arbetslivet

Lärdomar

- ● ● ● Projektet mynnar ut i en kompetensutvecklingsmodell, i vilken elever, APU-handledare, lärare från gymnasieskolan och universitetet lär sig om varandras roller och kunnande. Innehållet i lärandet består av didaktiska kunskaper relevanta för utbildning av elever på omvårdnadsprogrammet. Lärdomen är att kunskapsutveckling sker, då de olika aktörernas utgångspunkter och förhållanden sätts under reflektion, diskuteras och omsätts i handlingsprogram.

Modell för att förbättra kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen inom omvårdnadsprogrammet

Utgångsläge

Utvecklingsprojektet handlar om att åstadkomma en ökad kvalitet inom omvårdnadsprogrammet vid Katrinelundsgymnasiet i Göteborg genom att förstärka samverkan mellan den teoretiska och den praktiskt inriktade delen av utbildningen samt speciellt penetrera bedömningsproblematiken vid den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) på praktikplatsen. Skolan har många program, varav flera med yrkesinriktning. Omvårdnadsprogrammet är störst och det enda på den aktuella orten. Under den tid då projektet pågick, hade omvårdnadsprogrammet 360 elever fördelade på 12 klasser. Jämförelsevis är utbildningen vid det aktuella programmet ett av de största i Sverige.

Vård- och omsorgssektorn är i dag och i en nära framtid i stort behov av arbetskraft. Omvårdnadsprogrammet förbereder för arbete och fortsatt utbildning inom sektorn. För ungdomar, som genomgått omvårdnadsprogrammet, finns goda möjligheter att få arbete inom äldreomsorgen. Problemet är att det under ett antal år blivit allt svårare att motivera elever för yrket. De flesta eleverna kommer i dag in på sitt förstahandsval. Eleverna har låga intagningspoäng. De har ofta blivit rekommenderade att välja omvårdnad och deras intresseinriktning är oklar. Önskvärt är att eleverna under studietiden blir intresserade av vård och omsorg. Under APU-utbildningen finns goda möjligheter till lärande och att bli motiverad för framtida arbete inom vård och omsorg. Resultat från tidigare forskning om praktikutbildning inom vårdområdet visar samstämmigt att denna uppfattas som mycket lärorik (Mogensen, 1994). Under 1970- och 1980-talen fanns en av gymnasieskolan anordnad kontinuerlig handledar- och kompetensutveckling för handledare i praktik. På den aktuella orten administreras numera handledarutbildningen centralt av Utbildningsförvaltningen, vilket har medfört att mindre kontakt finns mellan gymnasieskolans företrädare för omvårdnadsprogrammet och företrädare för praktikplatserna. Handledarutbildningen som är återkommande omfattar omvårdnadsprogrammets innehåll, handledarrollen

len, lagstiftning, kulturella skillnader, lärprocessen, utvecklingspsykologi, förflyttning och självskydd.

Anledningen till att utvecklingsprojektet förlades till Göteborg och Katrinelundsgymnasiet var att företrädare för dess ledning och lärarna på omvårdnadsprogrammet påtalade brister i samverkan mellan skolan och APU-platserna. Ekonomiska åtstramningar hade medfört att inget utrymme fanns för lärarna att besöka eleverna på deras APU-placering. Detta förhållande påverkar med stor sannolikhet elevernas motivation och intresse negativt, men även lärares möjlighet att hålla sin kompetens inom området uppdaterad. Detta är ett nationellt problem, men med stora variationer. I en granskning gjord av Kommunalarbetarförbundet år 1996 framkom att 63 procent av eleverna fick besök av lärare under APU:n. Lärarna på det aktuella omvårdnadsprogrammet menade även att praktikhandledarna borde vara bättre förtrogna med kunskapsområdena social omsorg och omvårdnad. Detta problemområde undersöktes noggrant av företrädarna för universitetet och gymnasieskolan. Därefter startade projektet med information och diskussion med relevanta intressenter. Dessa utgjordes av representanter för det lokala Skolverket, gymnasieskolans ledning och lärarna inom vård och omsorg. En projektgrupp bildades bestående av tre personer från universitetet, fyra av de tolv lärarna på omvårdnadsprogrammet samt två elevrepresentanter.

Projektgruppen hade regelbundna sammankomster under ett par månader för att medlemmarna skulle lära känna varandras verksamheter. Eleverna var inte med från början. Deltagarna från universitetet informerade sig om omvårdnadsprogrammets struktur och innehåll samt specifikt om APU. Som ett första steg i projektet framkom behov av en gemensam teoretisk referensram inom projektgruppen. En sådan skapades genom enskilda litteraturstudier, följda av seminarier, vilka reflekterade APU-problematiken. Innehållet bestod av lärarrollen, lärande, kompetensfrågor och undervisningsinnehåll med relevans för omvårdnadsprogrammet. Vidare orienterade sig gruppen om innehållet i departementspromemorian, samverkan mellan skola och arbetsliv (Ds 2000:62).

Teoretisk förankring

Haregreaves (1998) behandling av lärarrollen i det postmoderna samhället med betoning på förändringsprocessen uppfattades vara relevant för projektet. Förändringar, som lärare ställs inför på samhällsnivå och vilka kan uppfattas vara störande på lärarutövningen, diskuterades. Några av Haregreaves idéer ansågs vara väl lämpade som utgångspunkter i det förestående arbetet. Dit hörde idéerna om att förändring är en process och inte en enstaka händelse, att praxis ändrar sig före övertygelse och att det bästa är att

tänka stort men börja i det lilla. Rådet att en blandning av förändringsstrategier ”nerifrån och upp” och ”uppifrån och ner” är mer effektiv än att ensidigt använda bara den ena noterades. Utifrån studier och reflektion över Haregreaves idéer enades projektgruppen om att lärarna och handledarna var nyckelagenter i detta projekt.

Arbetsinnehållet i undersköterskors funktion diskuterades utifrån Johansson (1989). Det betonades att undervisningen inom omvårdnadsutbildning ger eleverna en bred repertoar av kunskaper, som gör dem rustade att hantera vitt skilda situationer i kommande yrkesutövning och att kunskaperna måste prövas i praktiksituationer.

I linje med utgångspunkten uppmärksammades att en utvärdering från Skolverket (2000) belyste vikten av att tillmäta didaktiken betydelse under den arbetsplatsförlagda delen inom de yrkesförberedande programmen, eftersom potentialen för lärande i denna miljö är stor. Eleverna har då möjlighet att tillägna sig många av de kunskaper och värderingar, som tas upp i program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer (Skolverket, Gy, 2000:15). En ökad lärar- och handledarsamverkan med olika kompetenshøjande aktiviteter samt en förstärkt och tydliggjord handledarroll främjar motivation och kunskapsutveckling hos eleverna. I Regeringens skrivelse (1987/88:366) fanns stöd för att fortsätta arbetet utifrån det syfte för APU som senare angavs i slutliga propositionen för en ny gymnasieskola. Regeringen menar att APU till sitt innehåll skall regleras i en kursplan och omfatta lika noga planlagd undervisning på arbetsplatsen som i de skolförlagda delarna. Den arbetsplatsförlagda utbildningen skall ledas av en handledare, som arbetsplatsen tillhandahåller. Handledarna skall ha särskild utbildning. De skall i samverkan med yrkesläraren lägga upp utbildningen på arbetsplatsen. Gymnasieläraren skall utöva tillsyn genom besök på arbetsplatsen och kontakter med handledarna. Hur handledningen av eleverna bör tillgå, samt hur lärarna från skolan kan handleda handledarna, behandlades med utgångspunkt från Gerhardsson och Hammarberg (1993), samt i en kursplan kopplad till försöksverksamheten med lärande i arbetslivet, LIA (Kursplan: 2000:164).

Seminarier genomfördes på temat lärande och didaktik. Enligt Bowden och Marton (2000) är lärande ett dilemma – ett problem – för såväl läraren som eleven. Kunskapsprocessen innebär problemlösning hela tiden. Målet är att arrangera utbildningen så, att de kunskaper som eleverna förvärvat i skolsituationen även fungerar i kommande arbetssituationer. Det möjliga är att bygga på kunskaper och erfarenheter, som redan finns. Helt lika situationer existerar inte, det finns alltid variation. Läraren är organisatören, som arrangerar situationer för lärande. Didaktiken går ut på att finna situationer som liknar dem vilka eleven möter utanför skolan. Det gäller att kartlägga elevens tidigare kunskaper och erfarenheter, finna arbetsformer i vilka

den enskilde eleven får utrymme, känner delaktighet och frihet samt följa upp vad som lärs, och hur det lärs. Studiefärdighet handlar om adekvata praktiska arrangemang, inlärningsfärdighet om "hur det går in". Lust och motivation är drivkraften.

Vid mötena diskuterades även tre studier utförda på Institutionen för vårdpedagogik av studenter, som blivit motiverade av Skolverksprojektet. Studierna genomfördes under höstterminen 2001. De handlade om hur undersköterskor uppfattade sin roll som handledare till elever på omvårdnadsprogrammet, om vad som gjordes till innehåll i handledningen och vilka faktorer som kunde påverka valet av innehåll samt slutligen om hur undersköterskor uppfattade den egna handledarsituationen. Thedin (2001) rapporterar att undersköterskorna hade intresse, lust och vilja att vara handledare för elever på omvårdnadsprogrammet. Det behövs emellertid resurser i form av utbildning och tid för att handledarna skall kunna verka i sin roll på ett sådant sätt att APU möjliggör den kompetensutveckling hos eleven som styrdokumentet beskriver. Boberg (2001) finner handledningsinnehållet vara komplext och svårt att beskriva, eftersom det styrs av en mängd olika faktorer. Det finns konkret innehåll, som alltid berörs, är enkelt att beskriva och har utgångspunkt i situationen, arbetsuppgifterna och rutinerna. Övrigt innehåll varierar och är ofta beroende av faktorer relaterade till elevens och handledarens förutsättningar, t.ex. erfarenheter, utbildning, värderingar och personliga förutsättningar. Organisatoriska faktorer såsom rapporter, ronder och teamarbete spelar också en avgörande roll för val av innehåll. Reflektion i samband med handledning kan vara svårt att genomföra på vissa avdelningar på grund av det höga arbetstempot. Resultatet visade också att handledaren har ringa kunskap om utbildningen och att kursplanens mål har låg prioritet som underlag för beskrivning av innehållet i handledningen. Jacobsson (2001) visar att handledarna trivs bra eller mycket bra med sin roll. Däremot uttrycker de önskemål om fler gymnasieläraryrbesök samt mer stöd och uppskattning från arbetsgivaren. Handledarna uppger att de har otillräcklig kunskap om elevernas förkunskaper och vad eleverna förväntar att lära sig under APU:n samt att de sällan har möjlighet att ta sig tid till planering av APU.

Förtrogenhet med studieområdet etableras

För att projektgruppen skulle få en bild av de förhållanden som rådde och vilka förändringar som var önskvärda, då projektet inleddes, genomfördes en enkätstudie med övriga lärare vid omvårdnadsprogrammet. Vidare granskades elevernas utvärdering av praktikplaceringarna. Frågorna till lärarna handlade om hur de ser på den nuvarande situationen, uppfattar problem och hur önskade förändringar skulle kunna ske. Resultatet visade att kon-

takter mellan skolan och APU-platserna sker i samband med bedömning av elever eller vid problem. Lärarnas vanligaste kontaktväg med handledare eller kontaktperson skedde per telefon. Uppfattningen hos lärarna var att handledarna hade svårighet med att tolka målen för APU samt att differentiera bedömningen. De uttryckte önskan om att alla elever skulle få besök av lärare under APU:n och att alla handledare skulle vara undersköterskor med genomgången handledarutbildning. Vidare att alla inblandade skall vara medvetna om vikten av ett bra samarbete mellan skola och arbetsliv. Handledarna har vid samtal med lärarna uppgivit att de har alltför knappt om tid för bedömningssamtal under APU:n, samt att de behöver bättre förstå både kursmålen och riktlinjerna för bedömning. Sammanställningen av elevernas utvärderingar från APU inom hemtjänst och äldreboende visade att majoriteten var nöjda med APU-placeringen. De flesta hade känt sig väl omhändertagna. Ungefär hälften kan tänka sig att arbeta på arbetsplatsen efter utbildningen, övriga är tveksamma. Kontakter med skolan skedde via telefon. Flera elever hade inte haft någon kontakt alls med sin lärare under APU-perioden.

Sammanfattningsvis var förväntan att utvecklingsprojektet som planerades skulle bidra till bättre kontakt mellan lärare och handledare samt större möjligheter att integrera APU med teoriundervisningen. Elevernas enkätsvar, liksom resultaten från de studier inom omvårdnadsprogrammet som genomförts, styrkte denna bild. Större vikt borde läggas vid lärande under APU:n, vilket torde medföra en kvalitetsförbättring inom omvårdnadsprogrammet vid den aktuella skolan. Lärarna i projektgruppen menade, att de genom att ägna sig åt APU-frågorna på ett mer ingående sätt, skulle erhålla kompetenshöjning.

Syfte och målsättningar

Utifrån ovanstående probleminventering formulerades syftet vara att förbättra samverkan mellan den teoretiska och den praktiska delen samt att utveckla handledarfunktionen på APU:n.

Målsättningarna blev:

- öka medvetenheten om att APU är en gemensam angelägenhet för skola och arbetsliv
- stärka samverkan mellan lärare och handledare
- tydliggöra handledarrollen
- konkretisera målen i de kurser som ingår i APU
- utforma ett bedömningsinstrument för APU
- utvärdera effekter av aktiviteterna

Genomförande av projektet

Utvecklingsarbetet har skett enligt aktionsforskningsmodellen (Rönnerman, 1998). Det som är kännetecknande för metoden är att förståelse och aktion träder fram i en cyklisk process utan slut, där nya frågor uppträder med behov av nya aktioner. Aktionsforskning innebär olika steg i en process, där den egna praktiken är i fokus och praktikern styr arbetet, ofta tillsammans med forskaren. Avgörande för att ett lärande uppstår är att reflektion sker över arbetet. Om aktionsforskningens principer utgör utgångspunkt för ett utvecklingsarbete utgår man från ett problem, planerar och genomför olika aktioner, samlar information kring vad som sker, reflekterar över varför just detta sker, samt dokumenterar och sprider vunna erfarenheter till andra. När utgångspunkten tas i aktörernas egen praktik uppfattas utvecklingsarbetet som meningsfullt och leder vidare till nya frågor i ett pågående lärande.

Strategier

Då projektgruppen hade analyserat de problem som framkommit i samband med APU formulerades en strategiplan, som bedömdes kunna leda till måluppfyllelse:

- att tillsammans med handledare från två olika sjukhem tydliggöra vilken kompetens som krävs för att arbeta som undersköterska och att vara handledare
- att med utgångspunkt från ovan bryta ner och konkretisera relevanta utbildningsmål för elevens APU i år två samt utarbeta bedömningskriterier
- att med handledare på de två sjukhemmen diskutera uppkomna situationer och tillämpning av bedömningskriterierna
- att vidareutveckla bedömningsinstrumentet, vilket därefter används av alla handledare på samtliga praktikplatser
- att utvärdera aktiviteterna

Efter information till relevanta yrkesgrupper bildades arbetsgrupper på de två valda sjukhemmen. Arbetsgrupperna bestod av undersköterskor/handledare, två lärare från omvårdnadsprogrammet och en representant från universitetet. Senare tillkom elevrepresentation. Vid mötena behandlades omvårdnadsprogrammets mål och innehåll, elevförutsättningar, syftet med APU samt vad som krävs i handledarrollen. Därefter vidtog arbetet med att bryta ned kursmålen för APU. I detta första steg var samarbetet med handledarna mycket intensivt. Arbetsgrupperna träffades på respektive sjukhem en dag per vecka under tio veckor. Undersköterskorna intervjuades och ombads beskriva innehållet i sitt arbete. Dessa beskrivningar relaterades därefter till kursplanernas mål. De kurser som befanns vara aktuella för APU-perioden under år två var: Omvårdnad, 150 poäng, Social omsorg, 150 poäng, Etik och livsfrågor, 100 poäng, Människan socialt och kulturellt, 100

poäng samt Arbetsmiljö och säkerhet, 50 poäng (Kursplan: OP 2000:15). Målen granskades genom jämförelse med undersköterskornas dokumentation av arbetsinnehållet. Därefter valdes kursmål, som bedömdes vara rimliga att uppnå under APU, år två.

I samtliga relevanta kursmål återfanns kommunikation och förhållningssätt. Detta konkretiserades av arbetsgrupperna enligt nedan:

- Kunna förstå och kommunicera med människor som har behov av omvårdnad. (Kurs: Omvårdnad, 150 poäng)
- Kunna förstå hur olika förhållningssätt påverkar möten mellan den som ger och den som får social omsorg samt kunna reflektera över etiska frågeställningar. (Kurs: Social omsorg, 150 poäng)
- Kunna uppfatta och tolka samt reflektera över etiska och existentiella frågeställningar, som aktualiseras i skola och i den arbetsplatsförlagda utbildningen. (Kurs: Etik och livsfrågor, 100 poäng)
- Ha kunskap om och förstå olika sätt att kommunicera ur ett socialt och kulturellt perspektiv. (Kurs: Människan socialt och kulturellt, 100 poäng)
- Ha kunskap om hur sociala kontakter, samarbete, inflytande och personlig utveckling påverkar människors hälsa och arbetsförmåga. (Kurs: Arbetsmiljö och säkerhet, 50 poäng)

I nästa steg uppställdes generella kunskapskrav efter betygsnivå:

- För godkänd fordras att eleven kan beskriva eller ge exempel på innehåll. Hon skall kunna rapportera och beskriva iakttagelser vad gäller människors allmänmänskliga behov.
- För väl godkänd fordras att eleven kan ge förklaring genom att visa på samband och peka ut relationer. Hon skall kunna tolka olika beteenden i olika sociala situationer och visa inlevelseförmåga.
- För mycket väl godkänd fordras att eleven kan koppla egna erfarenheter i relation till given förklaring och härigenom uttrycka en syntes. Hon skall utifrån ett helhetsperspektiv kunna iakttaga och tolka beteenden, dra slutsatser, självständigt utföra arbetsuppgifter samt visa inlevelseförmåga.

Instrumentutveckling

Därefter vidtog arbetet med att utforma instrumentet för elevernas APU i år två, som varade i fyra veckor. Eleverna medverkade i utformningen. Handledarna skulle tillsammans med eleverna fylla i instrumentet med tre kolumner som markerar kunskapsnivå 1, 2 och 3. De olika nivåerna beskrivs med följande exempel avseende kommunikation och förhållningssätt:

Nivå 1: Eleven visar respekt. Eleven rapporterar och beskriver iakttagelser som gäller allmänmänskliga behov.

Nivå 2: Eleven visar empatisk förmåga. Eleven iakttagar, tolkar och reflekterar över beteenden i olika sociala situationer.

Nivå 3: Eleven analyserar beteenden och drar egna slutsatser utifrån ett helhetsperspektiv. Eleven uttrycker kunskap om och förstår hur olika förhållningssätt påverkar möten mellan människor. Eleven diskuterar och hanterar konflikter.

Handledarna uppmanades att skriftligt ge exempel på händelser eller iakttagelser som kunde styrka deras bedömning. Skolans tidigare instrument, som mer hade karaktären av checklista, ifylldes parallellt. Det nya instrumentet introducerades till alla handledare på de två sjukhemmen och prövades med målet att erhålla erfarenheter för fortsättningen. Dessa var till stor del positiva. Handledarna var nöjda med att det fanns olika nivåer. De menade att detta gav en röd tråd genom handledning och bedömning. Handledarna sade sig ha svårigheter att skriva ned goda exempel på kunskapsnivåerna. Vidare fanns hos några uppfattningen att alla elever skulle bedömas på alla tre nivåerna, vilket inte varit arbetsgruppernas intention.

Handledarnas synpunkter var viktiga i det fortsatta utvecklingsarbetet med bedömningsinstrumentet. Två kunskapsområden, vilka skulle täcka väsentligt innehåll under APU, år två, utformades. Dessa var: Kommunikation och förhållningssätt samt Praktiska uppgifter. Inom dessa områden utarbetades tre kunskapsnivåer utifrån de ingående kurserna i APU. Bedömningen skulle ske efter en skala 1–10, där siffran 1 betecknade att målet var uppfyllt i ringa grad och siffran 10 i högsta grad. Handledarna på sjukhemmen ansåg att denna version gav en bredare och mer samlad bedömning än den tidigare. Vikten av att instrumentet behandlas i den centrala handledarutbildningen förmedlades till de ansvariga.

Bedömningsinstrumentet (se figuren) introducerades och prövades av alla handledare och alla elever, som under våren 2002 genomförde APU:n, år två. Till alla involverade lärare (10), handledare (82), och elever (86) har en utvärderingsenkät distribuerats i syfte att få kännedom om funktion och nytta med bedömningsinstrumentet. I denna efterfrågades kännedom om kursplanens mål, om mittbedömning görs och uppfattningar om utformning av det nya bedömningsformuläret. Vidare frågades om bedömningsformuläret underlättat handledningen och bedömningen samt om kontakten med teorilärarna ökat. Frågorna om bedömningen har tre alternativ (inte alls, i viss grad, i hög grad) med möjlighet till kommentarer. Slutligen fanns tre öppna frågor, som handlade om vad som inte fungerat under APU-perioden, hur det borde vara samt vad som skulle kunna ändras på.

Under år två fanns 86 handledare för eleverna. Fyra av dessa hade slutat sin anställning, då enkäten administrerades. Nedan görs en sammanfattning av resultatet. Resultatet presenteras i frekvenser med relevanta citat.

Figur: Bedömningsinstrumentet med kunskapsområden och bedömningsnivåer

| | |
|---|--|
| APU-bedömning | |
| Kommunikation och förhållningssätt | |
| Nivå 1 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Passar tiden <input type="checkbox"/> Visar respekt och hänsyn <input type="checkbox"/> Rapporterar och beskriver iakttagelser <input type="checkbox"/> Har förmåga att ta olika kontakter <input type="checkbox"/> Kan föra ett samtal med vård-/omsorgstagaren | Nivå 2 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Visar förståelse för vårdtagarens behov <input type="checkbox"/> Visar empatisk förmåga <input type="checkbox"/> Tolkar, reflekterar och rapporterar olika situationer <input type="checkbox"/> Visar samarbetsförmåga |
| | Nivå 3 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Kan analysera beteenden och drar egna slutsatser utifrån ett helhetsperspektiv <input type="checkbox"/> Har kunskap om och förstår hur olika förhållningssätt påverkar möten <input type="checkbox"/> Diskuterar och hanterar konflikter <input type="checkbox"/> Fungerar i arbetsgruppen |

Bedömning 1–10

Markera med siffrorna från 1–10 i vilken grad eleven har uppfyllt respektive mål. Siffran 1 betecknar ringa grad och siffran 10 i högsta grad. Det är inte självklart att alla mål kan bedömas.

Handledare:

Elev:

| | |
|---|--|
| APU-bedömning | |
| Praktiska uppgifter | |
| Nivå 1 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Deltar under handledning i praktiskt arbete <input type="checkbox"/> Har kännedom om arbetsplatsens skydds-föreskrifter <input type="checkbox"/> Har kännedom om avdelningens brandskydd | Nivå 2 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Planerar och genomför aktivering och rehabilitering tillsammans med handledaren <input type="checkbox"/> Planerar och genomför vårdhandlingar tillsammans med handledaren <input type="checkbox"/> Diskuterar arbetsplatsens arbetsmiljö och säkerhet |
| | Nivå 3 <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Föreslår och prövar alternativa omsorgshandlingar <input type="checkbox"/> Knyter samman kunskap om och egen erfarenhet av omvårdnad <input type="checkbox"/> Reflekterar över sambandet mellan arbetsorganisation och hälsa |

Bedömning 1–10

Markera med siffrorna från 1–10 i vilken grad eleven har uppfyllt respektive mål. Siffran 1 betecknar ringa grad och siffran 10 i högsta grad. Det är inte självklart att alla mål kan bedömas.

Handledare:

Elev:

Lärarnas värdering

Resultatet av enkätfrågorna till lärarna redovisas i två grupper. Dels de lärare som var aktiva i utvecklingsarbetet på de två sjukhemmen (4 personer, benämnda projektlärare), dels övriga lärare inom vård och omsorg på omvårdnadsprogrammet (6 personer, benämnda lärare). Dessa två grupper skiljer sig något, vilket framgår nedan.

Lärarna anser att informationen om det nya bedömningsinstrumentet varit tillfyllest, liksom att de olika nivåerna varit förståeliga. Projektlärarna anger att kontakterna med handledarna på de två sjukhem som ingått i utvecklingsarbetet har ökat jämfört med tidigare, vilket lärarna däremot inte anser, men väl förståelsen: *Tiden är knapp, det är svårt att få tag i handledaren för det mesta. Kanske ingen förbättring, men vi från skolan har mer förståelse för praktikplatsen.* Kontakter och informationsutbyte mellan skolan och APU-platserna är fortfarande för glesa, en lärare uttrycker: *Det är svårt att få ut information, den stannar upp någonstans.* Som vid något tillfälle kan konsekvensen bli att handledare inte var utsedd när eleven kom till APU-platsen.

Projektlärarna anser att instrumentet (formuläret) i viss grad underlättat APU-bedömningen av eleverna. Båda lärargrupperna har vid telefonkontakt med övriga APU-platser haft nytta av instrumentet: *Som underlag för samtal med handledarna har formuläret varit bra. Handledare och elev blir medvetna och reflekterar över vad som är viktigt i handledningen och vid bedömningen.* Båda grupperna menar att flera handledare inte är tillräckligt insatta i elevernas utbildning, vilket medför svårigheter att diskutera innehållet i APU:n. Här blir handledarens egen kompetens också tydlig. Det kan vara svårt för handledarna att bedöma utifrån olika nivåer. De behöver mer information: *Kanske inte så helt tillförlitligt, eftersom det är en ny situation för handledarna, men kommer troligtvis att bli lättare efterhand som formuläret blir mer bekant.* Båda grupperna tror att det utarbetade bedömningsunderlaget kan öka kvaliteten i handledningen, under förutsättning att informationen går fram.

Lärarna anser inte att handledarnas användning av instrumentet underlättat bedömningen av eleverna. I kommentarerna uttrycks att ett stort behov av handledarutbildning finns. Lärarna menar att instrumentet i ringa grad kunnat omsättas i kursbetygen i de ämnen där APU ingår, medan projektlärarna lyckats bättre. Vid vägning mellan två bedömningsgrader har bedömningen från APU:n kunnat vägas in och påverkat slutbetyget. För att detta skall kunna ske i ännu högre grad, behövs mer differentierade omdömen: *Allt för många elever ligger på 10 i alla tre nivåerna.* Lärarna uttrycker också misstänksamhet mot bedömningen. För att kunna rätta till problemet med de odifferentierade bedömningarna föreslås att trepartssamtal skall genomföras. För att kunna göra en rättvis bedömning måste det till möten

mellan handledare, elev och lärare, där elevens prestationer kan diskuteras och värderas utifrån kursmålen. En förhoppning finns att alla blir/får utbildning och vågar sätta rättvisa betyg: *Jag tror att bedömningsformuläret är för komplicerat för handledarna. Det krävs mycken information.*

Gemensamt för de två lärargrupperna är att man önskar mer tid för kontakter med APU-platserna, för att kunna informera och stödja både handledare och elev. Önskemålet är att hinna göra regelrätta besök under elevens APU, samt att handledarna får möjlighet att komma till skolan för informationsmöten innan eleven påbörjat sin APU. Projektlärarna ser inga möjligheter att ordna detta på egen hand, utan lägger ansvaret på skolledningen. *Det behövs mer tjänsteutlagd APU-tid för lärare. Det ska vara schematekniskt möjligt att besöka eleverna under deras APU.* En lärare menar att det enda de ser att de kan ändra på är om alla kan göra tidsvinster genom att arbeta tematiskt inne på skolan och på så sätt frigöra tid för APU.

Handledarnas värdering

Av de 82 som fick enkäten om huruvida bedömningsinstrumentet fungerade, var det 66 som fick nästan lika många arbetsplatser som svarade. Fyra är män och alla utom tre är undersköterskor. Värt att notera är att nästan hälften saknar handledarutbildning (44 %). Ingen av respondenterna hade varit delaktiga i utformningen av bedömningsinstrumentet. Tio handledare från de två sjukhem där utvecklingen har skett, har förutom den skriftliga även erhållit muntlig introduktion till instrumentet.

De allra flesta anser sig vara ganska förtrogna med kursplanernas mål (94 %). Flera kommenterar värdet av att kursmålen finns angivna i introduktionsunderlaget: *Bra att eleven har med sig riktlinjer så man vet vad kursplanen innehåller ... läser målen vid varje tillfälle.* De flesta gör alltid mittbedömning (83 %). Övriga gör det ibland. Förfarandet motiveras med att avstämningen är viktig för att uppnå god kvalitet i handledningen. De menar att det är viktigt att stämma av att man går mot samma mål, att eleven får arbetsuppgifter som hon är mogen för. Man menar att det är en trygghet för elev och handledare, att de respekterar varandra och får ett gott resultat.

Alla respondenterna har använt instrumentet vid ett tillfälle. De flesta anger att de förstått de olika nivåerna, i viss grad (77 %) respektive i hög grad (21 %). Det är dock flera som kommenterat instrumentet som svårförståeligt: *Onödigt komplicerat, krångligt och svårtolkat, den gamla lättare och mer täckande. Något flummigt uttryckt i underlaget, förstod inte alltid.*

På frågan om bedömningsinstrumentet underlättat handledningen under APU:n, svarar 47 procent inte alls, 42 procent i viss grad och 11 procent i hög grad, dvs. mer än hälften har haft nytta av de framtagna kunskapskriterierna och nivåerna vid handledningen.

Handledarna ger tydligt uttryck för uppfattningen, att redskapet inte haft någon betydelse för att öka kontakten med teorilärarna (85 %). De flesta anser att samverkan inte har förbättrats mellan skola och arbetsplats under det senaste året (60 %). Övriga menar att viss förbättring skett.

I resultatredovisningen ovan ingår de tio handledare som kommer från sjukhemmen och som deltagit i framtagandet av instrumentet. Då dessa respondents svar särbehandlas visar det sig att denna grupp genomgående haft större nytta av instrumentet vid handledning och bedömning, än de som kommer från övriga praktikplatser. Skillnaden torde bero på den influens som skett genom seminarierna på dessa sjukhem, samt en mer anpassad introduktion.

De öppna frågorna är utförligt besvarade. Den helt dominerande uppfattningen hos handledarna är att de saknar kontakt med lärarna från gymnasieskolan under praktiktiden och att de är mycket angelägna om att detta ändras. Några respondenter påpekade att handledare och lärare inte alls fått kontakt med varandra under den fyra veckor långa praktiktiden och att lärarna bör komma på personligt besök, om kvaliteten på APU:n skall öka. Flera pekar på det stora behov, som finns av handledarutbildning och att studiebesök anordnas av gymnasieskolan för att ökad samverkan kring APU:n skall komma till stånd. Några handledare menar att praktiktiden är alldeles för kort.

Elevernas värdering

Av de elever som besvarade enkäten utgör männen 15 procent. De allra flesta uppger att de känner till kursplanens mål: *Ja, i början av varje kurs får vi målen och går igenom dem*. De som anger sig inte känna till kursplanernas mål (6 %), anser att målen är svåra att förstå: *obegripliga mål för den som ej är insatt*.

Majoriteten av eleverna (76 %) har haft mittbedömning och är nöjda med instrumentet. Någon tycker att det är: *väldigt bra att ha det, det rensar luften. Det är ett hjälpmedel för att nå goda studieresultat och bra att veta var man ligger, menar någon*.

Anledningen till utebliven mittbedömning (24 %) varierar. Enligt kommentarerna kan anledningen vara, att missförstånd uppstått och att handledaren inte varit på praktikplatsen lika mycket som det var planerat. Det finns även kommentarer som visar på svårigheterna för parterna att få telefonkontakt med varandra.

Majoriteten av eleverna har nåtts av information om att det finns ett nytt bedömningsinstrument (64 %).

På frågan om de olika nivåerna i bedömningsinstrumenten varit förståeliga svarar de flesta att så varit fallet (80 %). Kommentarererna handlar

om att det inte var möjligt för handledaren att bedöma allt som anges i instrumentet.

De flesta eleverna anser sig nu bättre veta vad de skall lära sig under APU:n (67 %). Exempel på kommentarer är följande: *Det har varit mer specifikt och utförligt, ... man vet vad man skall kunna, ett bra papper att utgå ifrån.* Någon uttrycker: *... man har sett var man ligger för att kunna förbättra sig.* En annan elev uttrycker att det är: *... tydligare att alla ämnen är delaktiga.* Det finns emellertid de som anser att: *... några punkter är mycket svåra att nå samt ... att det är svårt att visa att man utvecklats.* Någon menar att det: *... bara blivit krångligare.*

På frågan om instrumentet tydliggjort vad som skall bedömas under APU:n, menar 77 procent att så är fallet, medan 23 procent svarar att det inte alls blivit tydligare. Här handlar kommentarerna om att det är: *... detaljerad information om vad som skall bedömas, ... jag kunde se vad som behövs för att få bra betyg, ... det känns som om man fått större press på sig,* och en elev anser att: *... vissa punkter är nästan omöjliga att uppnå.* Vissa anser att det är: *... konstiga formuleringar och ... för avancerat.*

Mer än hälften (64 %) anser att bedömningsinstrumentet inte bidragit till ökad kontakt med teorilärarna under APU:n. Kommentarer till denna fråga har det tydliga budskapet, att kontakten med teorilärarna inte är tillräcklig och att man önskar mer kontakt.

På de öppna frågorna om det fanns något som inte fungerade och hur det borde vara under APU:n, anger nästan hälften (48 %) att allt hade fungerat och 18 procent att det var bra som det var. Kommentarer om sådant som inte fungerade kan hänföras dels till handledningen, dels till bristande kontakt med skolan: *Det har varit ... lite stökigt eller ... för kort APU – hann inte gå igenom allt man skulle.* Eleverna ger uttryck för att de är beroende av god kontakt med handledaren och att ha samma handledare hela tiden: *Jag blev först inte accepterad av handledaren som puttade bort mig, ... man pressas jättemycket av att byta person under fyra veckor.* Även handledarens kunskaper kommenteras: *Handledaren saknade utbildning, vilket påverkade. Handledarna ... borde ... ha sett dessa bedömningsunderlag innan vi kommer ut.* Eleverna vill också ha en van handledare som arbetar heltid, och en: *... mer engagerad handledare. Man vill ... få prova på undersköterskearbetet under överinseende samt ... gå med handledaren första veckan och sedan mer självständigt.* Eleverna markerar att bristande kontakt med skolan är ett problem, som behöver åtgärdas: *Jag hade ingen kontakt med skolan. Jag ringde själv flera gånger. Ingen ringde ... kände mig bortglömd.* På frågan om det finns något som man kan ändra på svarar 22 procent av eleverna att så inte är fallet. Förslag till förändringar av det nya instrumentet går ut på att det görs tydligare, t.ex. att i stället för tio steg införa G, VG, MVG och IG med minus och plus framför.

Sammanfattning

De tre gruppernas värdering av bedömningsinstrumentet visar att detta har potential att öka kvaliteten i handledningen. Lärarna menar att det kan fungera som underlag för reflektion vid samtal med elever och handledare. Eleverna är nöjda med det nya bedömningsinstrumentet och ser det som ett redskap att påverka APU:n både till innehåll och till studieresultat. Handledarna ser vissa fördelar, men flera är tveksamma. Grupperna är eniga om att instrumentet kan förbättras för att bli tydligare och kanske enklare. Med tanke på det stora antal APU-platser med skiftande verksamheter och många involverade handledare, är detta en process som fortlöpande behöver tid och utveckling. Alla elever bör vara väl förtrogna med målen för sina studier, vilket är en förutsättning för att de skall kunna ha inflytande över sin studiesituation. Det finns några som inte erhållit mittbedömning. Att så sker bör vara ett oavvisligt krav. Det framgår med all tydlighet, att instrumentet kräver en omfattande och kontinuerlig introduktion till alla berörda.

Respondenterna är överens om att kontakten mellan skolan och APU-platserna bör förbättras. Det finns ett starkt önskemål om att lärare skall göra kontaktbesök under praktiktiden och det är ett rimligt krav att varje elev får åtminstone ett besök av sin lärare under varje APU, gärna i samband med mittbedömningen. Lärarnas besök på APU-platserna är inte bara viktiga för eleverna. Besöken är även nödvändiga för kontakten och informationen mellan skola och praktik, för att stärka handledarna i deras roll och för att skolans lärare själva skall kunna behålla en förankring i den verksamhet, om vilken de undervisar. Det framkommer att för att arbetsplatserna skall kunna ta ansvar för utbildningen, behöver handledarna tid för kontakter med lärarna och gymnasieskolan.

Reflektioner utifrån målsättningar och vunna lärdomar

Problematiken att samverkan mellan teori och praktik inte fungerade tillfredsställande var utgångspunkt för projektet. Omvårdnadsprogrammets intentioner och innehåll var otillräckligt känt på praktikplatserna. Resurser fanns inte till handledarinformation och lärarnas kontaktbesök på elevernas APU-placering. Det ansågs inte vara möjligt att återinföra kontaktbesöken. Ett steg på väg mot att minska problemet förväntades vara att i samverkan med handledare och elever penetrera omvårdnadsprogrammets innehåll och mål samt utforma ett redskap för bedömning. Det övergripande målet var att öka kvaliteten under elevernas APU och därmed inom hela omvårdnadsprogrammet. Efter de genomförda aktionerna inom projektet bör frågor om i vilken grad målsättningarna uppnåtts och vilka lärdomar som vunnits bli besvarade.

Utvärderingsresultatet visar på skillnad mellan företrädarna från de två sjukhem där utvecklingsarbetet bedrivits, och dem från övriga praktikplatser, beträffande i vilken grad målsättningarna uppnåtts. Intressenterna från sjukhemmen menar att lärar- och handledarsamverkan har stärkts. Speciellt menar de handledare, lärare och elever som deltagit i processen, att handledarrollen blivit tydligare. För övriga intressenter inom gymnasieskolan och praktikplatserna har knappast någon förändring ägt rum ännu. Målsättningen att konkretisera målen och utforma kunskapskriterier i nivåer är uppfylld. Påverkan och implementering av instrumentet har skett i högre grad på de två sjukhemmen än på övriga praktikplatser, vilket inte är förvånande. Målsättningen att åstadkomma en ökad medvetenhet om att APU:n är en gemensam angelägenhet för såväl gymnasieskolan som arbetslivet har, i relation till intressenternas delaktighet, uppnåtts i varierande grad.

Ett aktionsutvecklingsprojekt som detta kräver att alla inblandade har en tät, kontinuerlig kontakt. Mycket information, återkoppling och beslut skall tas, förankras och implementeras för att en positiv utveckling skall komma till stånd. Processen är en del av aktionsforskningsmodellen. Skolledningen har deltagit vid några få tillfällen. Till erfarenheterna av sådant som utgjort hinder, hör att informationen om projektet haft svårt att nå genom alla led. Mycket tid och energi har gått till upprepade informationer för att alla berörda skulle nås.

Ett annat hinder i utvecklingsarbetet var svårigheten att få personkontinuitet i arbetsgrupperna på sjukhemmen. Arbetet har skett i olika steg och arbetsgrupperna har inte bestått av samma handledare varje gång. Även om handledarna varit mycket motiverade att delta, har de inte rått över sin tid. Detta berodde på att omvårdnadsarbetet på avdelningarna måste prioriteras före den pedagogiska uppgiften att handleda elever. Undersköterskorna/handledarna har oregelbundna arbetstider, vilket också inverkat på deras möjligheter att delta i gruppträffarna.

Projektet har varit framgångsrikt utifrån vissa aspekter. Kontakten mellan Skolverket, universitetet och gymnasieskolan har varit mycket givande för samtliga parter. Problem i dagens gymnasieutbildning har tydliggjorts för universitetsföreträdarna. Projektgruppens medlemmar är eniga om att det har varit givande att ingå i projektet. Det har varit intressant att tränga djupare in i gymnasieskolans verksamhet och fördjupa kunskandet härom. Det har varit speciellt lärorikt att vara med på APU-platserna, träffa handledare och elever samt ta del av den komplicerade verksamheten kring APU på den aktuella orten. Detta är en kompetensutveckling, som kommer att vara till gagn i den framtida yrkesfunktionen för universitetslärarna. De lärare från gymnasieskolan som deltagit i projektet, har lärt en hel del om systematiskt utvecklingsarbete och de är nu, enligt egna utsagor, mer förändringsbenägna.

En viktig framgångsfaktor var den positiva effekt som uppmärksamheten mot handledarna skapade. Genom att de fick verbalisera sin kompetens och bli delaktiga i utformandet av bedömningsredskapet stärktes deras handledarroll. Fler undersköterskor har efterhand blivit intresserade, och engagemanget har blivit starkare under den tid som projektet har pågått. Handledarna har uttryckt ett stort behov av fördjupade kontakter med företrädare inom omvårdnadsprogrammet och givit uttryck för uppskattning av att lärarna regelbundet kommit till APU-platsen. Viss spridning har även skett till handledare på övriga praktikplatser genom prövningen av instrumentet.

De medverkande eleverna har utvecklat en medvetenhet om att de kan påverka sin utbildning samt att detta är önskvärt ur skolans och samhällets perspektiv. De säger att uppläggningsdagen med seminariedagar har gjort att arbetet varit lustbetonat. Deltagande elever har uttalat att de är mycket nöjda med bedömningsmodellen. De anger att de fått en struktur för samtal, t.ex. mittbedömning med handledaren. Det är dock viktigt att modellen introduceras väl, vilket framkommer tydligt i utvärderingsresultatet. Eleverna har successivt involverats alltmer i projektet. Att lärarna på omvårdnadsprogrammet och från universitetet först fick finna en gemensam bas och förståelse av den komplicerade APU-verksamheten, värderas som viktigt.

I detta projekt var utgångspunkten att brister skulle identifieras och åtgärdas. Eftersom ekonomiska medel blev tillgängliga och skolans aktörer var motiverade, kunde brister elimineras inom en begränsad del av utbildningens praktikdel. Utvärderingen visar att aktionerna inte var tillfyllest för att avhjälpa brister i större omfattning, men det finns en potential i instrumenten. För att nå längre i samverkan behövs omprioriteringar. Samma resurser och värderingar måste ges till APU som i utbildningens teoridel. Problematiken är ganska svår genomtränglig. Det handlar om tradition, organisation och attityd på såväl kommunnivå, gymnasieskola som arbetsplats. Det handlar om ansvar och information. Det stående ropet är att mera tid behövs. Samtidigt anger skolans ledare, att inga ytterligare resurser till APU verkar vara möjliga att erhålla. Alla intygar vikten av ett ökat stöd och samarbete med handledare och elever. Ingen invänder mot att samma lärarengagemang och lärartid skall finnas under APU:n som under teorikurserna, men inga svar finns på vilka omprioriteringar eller vilka nya resurser det går att åstadkomma. Det framgår med all tydlighet att andra organisations- och samverkansformer måste etableras, för att uppfylla kravet på kontaktbetsök. Av enkätundersökningen framgår att många handledare helt saknar utbildning för uppgiften. Problemet är inte nytt och heller inte specifikt för den skola där utvecklingsprojektet ägt rum. I Kommunalarbetarförbundets granskning (1996) framkom liknande resultat och citatet talar för sig själv: *Det var mindre än hälften av handledarna som hade fått tillräcklig utbildning för*

sitt uppdrag, och ändå förväntas de stå för elevernas inläring av ny kunskap. Exempelvis sker inte alltid mittbedömning. Märkligt är att fler handledare menar att de genomfört mittbedömning än andelen elever, som har erfarenhet att så skett. Lika väl som skolans lärare får fortbildning behöver praktikhandledare komma i åtnjutande av sådan. Att skapa lärande situationer, som dels har förankring i elevernas tidigare erfarenhet, dels omfattar nytt innehåll av ett slag och i en utsträckning som gör att eleven motiveras till lärande, är en komplex uppgift för handledaren.

De valda strategierna har varit ändamålsenliga. Ett tillkortakommande är att endast två APU-platser blivit involverade i själva utvecklingsarbetet. Liknande aktioner bör gälla alla praktikplatser. Lärdomar och erfarenhet som lett till utvecklingen är förankrade i aktörernas erfarenhet, helt enligt aktionsforskningsmodellen. I projekt- och arbetsgrupperna har många viktiga frågor rörande APU:n kommit upp. Hur dessa frågor skall kunna processas i framtiden är ett problem att fundera över. Särskilt med beaktande av att en betydande del av arbetslivets behov av arbetskraft inom överskådlig tid kommer att tillgodoses genom gymnasial yrkesutbildning (Regeringens utvecklingsplan, 2001/02:188). För att praktikplatserna skall utgöra en god lärandemiljö och svara upp mot intentionerna i styrdokumentet, krävs en ordning av det slag som gestaltats i detta projekt. Ett bedömningsförfarande kan alltså vara en strategi för samverkan. Resultatet visar att möten mellan relevanta aktörer, där elevens lärande är i centrum, är nödvändiga för att erhålla en god kvalitet på APU:n.

Det nya instrumentet verkar vara ett bra verktyg, som ger ett gemensamt språk och underlag vid samtal med elever och handledare. En annan kommunikativ ordning har etablerats. Vid kontakter utgår lärarna på gymnasieskolan från redskapet, och samtalet förs utifrån den överenskomna strukturen. Detta uppfattas av lärare och elever innebära en högre kvalitet på kontaktsamtalen. Det finns en modell att gå vidare med och att använda för övrigt innehåll och övriga APU-perioder i utbildningen.

Ett projekt likt detta, som omfattar myndighet och tre utbildningsnivåer, ger ett stort mervärde för deltagarna i form av kontakter och kunskap om varandras förhållanden. Det knyter samman myndighet, universitet och gymnasieskola samt arbetsliv. Det blir tydligt att allas arbete handlar om att nå en god kvalitet på gymnasieutbildningen. De två besök som Skolverkets utvärderare gjort, har varit betydelsefulla. De diskussioner som då fördes motiverade till utveckling av projektet. Skolverkets konferenser/avrapporteringar, som genomförts på olika orter under projektets gång, har gett nyttiga erfarenheter från övriga projekt, bekräftat var det egna projektet befunnit sig och givit struktur och idéer för fortsatt arbete.

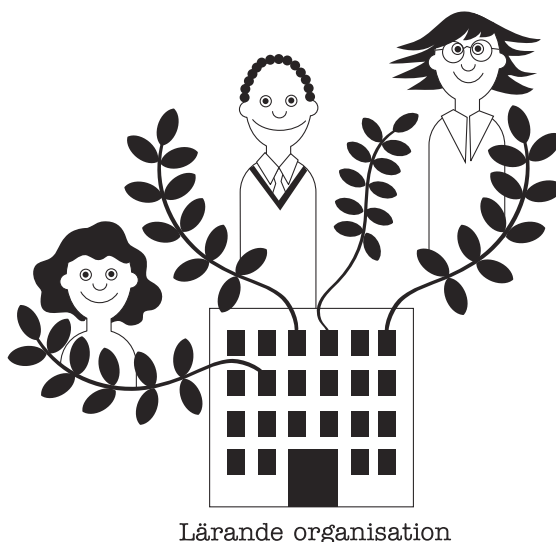
Erfarenhetsspridning

En av intentionerna i projektet var att uppläggningsen skulle kunna tillämpas på annan ort inom omvårdnadsprogram eller andra gymnasieprogram. Detta är fullt möjligt om liknande problematik och intressenter finns. Erfarenheter från utvecklingsprojektet har under genomförandet spridits på olika sätt. Ansvarig person för omvårdnadsprogrammet inom Utbildningsförvaltningen på orten har deltagit i diskussioner om projektet. Förhoppningen är att erfarenheter genom förvaltningens försorg sprids till andra relevanta gymnasieprogram. Projektet har behandlats i undervisningen inom institutionens vård- och omsorgsutbildningar, i vilka huvudsakligen undersköterskor, som mestadels arbetar inom hemtjänst och äldreomsorg, deltar och fungerar som handledare. I övrigt har resultaten spridits på konferenser inom institutionen, seminarier och utbildning inom kommunal och statlig regi.

Utvecklingsprojektet och kunskapsspridningen är även en del i kunskapsområdet vård och omsorg. Framväxten sker utifrån praxisfältet och formas genom systematiska studier med hjälp av teorier och begrepp inom omvårdnad, socialt arbete, samhällskunskap och vårdpedagogik. Behovet är stort av en teoretisk bas, som kan utgöra grund för professionalisering av yrken inom äldreomsorgen. Härav skulle följa en välbehövlig höjning av status för vård- och omsorgsyrkena. En förhoppning är att kunskapsspridning om detta projekt och omvårdnadsprogrammet kan attrahera nya välbehövda sökande.

Gemensamt lärande som grund för samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare

av Hans-Åke Scherp



Lärande organisation

Hans-Åke Scherp

Hans-Åke Scherp är filosofie doktor i pedagogik vid Karlstads universitet och innehar psykologförbundets specialistbehörighet inom skolområdet. Han forskar om skolutveckling och ledarskapets betydelse i förändringsarbete och har även ägnat sig åt utveckling av mer elevaktiva arbetssätt. Han har varit utbildningsledare i skolläda-utbildningen och även själv varit rektor på en gymnasieskola.



Lärande organisation

Lärdomar

- ● ● ● Varje del får sin betydelse utifrån den helhet i vilken den ingår. För att åstadkomma förändringar – i skolan räcker det inte att förändra styckevis och delt, utan förändringar behöver ske sammanhängande och helt så att enskilda förändringar stämmer överens med skolans inriktning.
- Skolutveckling och pedagogiskt ledarskap är inte en avgränsad arbetsuppgift för skolledare. Det pedagogiska ledarskapet utgörs av mönstret av alla deras handlingar. Sättet att agera i varje situation bidrar till respektive försvårar utveckling av verksamheten.
- För att lärare ska engagera sig i gemensamt professionellt kunskapande om lärande och undervisning behöver deras lärdomar om och av vardagsverksamheten efterfrågas, tas till vara och tas på allvar.
- För att ledares utmaningar ska upplevas som stöd i utvecklingsprocessen på skolan krävs även ett möte där lärare upplever att skolledare har en djup förståelse för den pedagogiska vardagsverksamheten.
- Lärares förtroende för skolledares strategiska beslut är beroende av att de upplever att skolledarna har en god kunskap om vardagsverksamheten.

Gemensamt lärande som grund för samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare

Utgångsläge och bakgrund till utvecklingsarbetet

Nobelgymnasiet är en gymnasieskola med yrkesförberedande program. På skolan arbetar 800 elever och 120 övriga medarbetare varav 80 är lärare. Skolledningen utgörs av en kvinnlig rektor med yrkesläraryrkesbakgrund och tre biträdande rektorer, alla män. På skolan finns barn- och fritidsprogrammet, byggprogrammet, elprogrammet, fordonsprogrammet, hantverksprogrammet, energiprogrammet, individuella programmet och gymnasiesärskolan.

Initiativet till utvecklingsarbetet inom YKSA-projektet togs i detta projekt av skolledningen. Tanken var att fördjupa samarbetet mellan karaktärs- och kärnämneslärarna. Sedan några år tillbaka har skolledningen arbetat för ett utökat samarbete såväl inom som mellan de båda lärarkategorierna. Det första steget var att bygga organisationen på programindelade, ämnesöverskridande arbetslag där både kärnämneslärare och karaktärsämneslärare ingår. Nästa steg var att se till att de lärare som har gemensamma elever fick arbetsrum tillsammans, vilket innebar att ämnesinstitutionerna till stor del försvann för kärnämneslärarna. Ett par åtgärder som förändrar de yttre formerna för samverkan, men som kanske inte alltid leder till att samarbetet vid planering och genomförande av undervisningen utvecklas.

De organisatoriska förändringarna har genomförts trots kraftiga protester från en del av lärarna på skolan. Av en enkätundersökning i samband med projektets inledning 2001 framgick dock att 88 procent ville att arbetslagen skulle vara ämnesövergripande och/eller programindelade. Organisationsförändringarna skulle leda till att de gemensamma eleverna skulle utgöra den naturliga utgångspunkten för både det pedagogiska arbetet och elevvårdsinsatserna. Detta var ett av de argument som skolledningen framförde. Syftet är att underlätta för lärare att tillämpa mer elevaktiva arbetssätt där elevernas ämnesöverskridande föreställningsvärld i stället blir det centrala för organiserandet av elevernas lärmiljö snarare än varje enskilt ämnes egen inre logiska ordning. Man har stöd för denna pedagogiska inriktning i den kommunala skolplanen där man betonar att "All utbildning ska präglas

av ett undervisningsmönster som utvecklar aktiva och ansvarstagande människor med god samarbetsförmåga. Lusten att lära väcks och bibehålls genom att inläringen är verklighetsanknuten, tankeutmanande och tar hänsyn till de studerandes erfarenhetsvärld.”

Mellan åren 1997 och 2002 har man årligen genomfört utvärderingar på skolan med hjälp av såväl enkäter som intervjuer med lärare, skolledare och elever. Dessa utgör en mycket central del i genomförandet av ”utvecklingsprojektet” på Nobelgymnasiet.

Förändringar åren innan projektet initierades

Enligt elevernas bedömningar hade skolans förmåga blivit allt bättre sedan 1997 att ”lära ut”, utveckla elevernas samarbetsförmåga samt förmåga att arbeta självständigt. Denna bild stöds även av att eleverna i dag känner sig stimulerade och utmanade av arbetet under en större del av lektionstiden jämfört med tidigare (51 procent av undervisningstiden 2001 jämfört med 41 procent 1997). För att vara så pass kort tidsperiod får förändringarna betraktas som relativt stora. Förbättringen har skett kontinuerligt under hela tidsperioden. Att eleverna inte känner sig stimulerade mer än hälften av tiden är å andra sidan ett problem som Nobelgymnasiet delar med många andra gymnasieskolor.

Utvärderingarna visade även att elevernas erfarenheter av studierna på Nobelgymnasiet ledde till att de alltmer höjde sin ambitionsnivå. På fyra år förändrades medelvärde från 2,5 till 3,1 på en femgradig skala där 5 innebär att man i hög grad höjt sin ambitionsnivå och 1 innebär att man i hög grad sänkt sin ambitionsnivå. Samma tendens kan man utläsa av elevernas bedömningar av hur de tycker att det är att gå på Nobelgymnasiet. 1997 ansåg man att Nobelgymnasiet inte riktigt motsvarade förväntningarna medan man 2001 tyckte att det motsvarade förväntningarna eller t.o.m att det var bättre än man förväntat sig. Läger man samman tendenserna från många olika frågor som berör bedömningar av Nobelgymnasiets undervisning så pekar dessa på en positiv utveckling.

Undervisning och elevernas lärmiljö

Eleverna har vid de senaste årens utvärderingar uttryckt att man vill ha mer av elevaktiva arbetssätt än vad man haft. De elever som tyckte att de fått arbeta elevaktivt ville i högre grad att man tillämpade detta arbetssätt jämfört med dem som inte haft så mycket erfarenhet av arbetssättet. Det skulle kunna tyda på att eleverna i huvudsak fått positiva erfarenheter av elevaktiva arbetssätt på skolan. Om man tittar på de olika dimensionerna i elevaktiva arbetssätt så ville eleverna främst ha mer av handledarskap samt ämnesöverskridande samarbete mellan lärarna. Det rådde vidare ett visst positivt samband mellan elevaktivt arbetssätt och hur bra man tycker att skolan är. I enkäten gav eleverna samtidigt uttryck för att man ville att lärarna i högre

grad skulle hålla efter dem och se till att de arbetade under lektionerna. Trots att eleverna upplevde att kravnivån successivt ökat från 1997 till 2001 så tycker man i dag att man lyckas med skolarbetet något bättre än vad man förväntat sig.

Lärarna tyckte att de under de senaste fyra åren ökat omfattningen av elevaktiva arbetssätt och de gav även uttryck för att de ville fortsätta denna utveckling. Samstämmigheten var stor bland lärarna om att alltfler elever behöver mer stöd i dag jämfört med tidigare. Det ställer högre krav på individualisering samtidigt som det blir svårare eftersom alltfler elever behöver särskilda arbetsinsatser för att klara av såväl kunskapsmål som sin sociala situation.

Vid lärarintervjuerna 2000 efterfrågades lärares lärdomar om lärande och undervisning både på individnivå, gemensamt i arbetslaget och gemensamt på hela skolan. De lärdomar som uttrycktes handlade mer om organisation och förutsättningar än om lärande och undervisning. Lärdomarna var flest på individnivå. På skolnivå, dvs. lärdomar som man uttryckt på skolan som helhet, angavs inga gemensamma lärdomar. De lärdomar som formulerades om lärande och undervisning är:

- Att ha en struktur på arbetsveckan för eleverna.
- Att inte splittra för mycket för eleverna utan arbeta mer med helheten.
- Att man måste utmana eleverna mer.
- Att man försöker utveckla samma idéer när man jobbar med eleverna – sätt att integrera kärnämnen med karaktärsämnen.
- Att betona vikten av tydliga demokratiska värderingar.
- Att det inte går att stuva om i en grupp av elever utan negativa konsekvenser.
- Att samtal är ett bra sätt att utveckla idéer.

Ledning och lärares lärmiljö

Skolledningens uttryckta ledningsfilosofi är att låta arbetslagen arbeta självständigt och utan formell ledare. I den mån ledarskap behövs i arbetslagen är det tänkt att det ska rotera bland lärarna i laget. Skolledarna deltar bara undantagsvis i arbetslagsträffarna. De vill på detta sätt visa att man har förtroende för medarbetarna. Många av lärarna uppfattade i stället detta som att skolledarna var ointresserade av verksamheten och menade att de inte hade tillräcklig kännedom om verksamheten för att kunna bedriva ett gott ledarskap. Lärarna ville ha ledare som kommer på spontana besök och syns ute i verksamheten. Bristen på pedagogiskt ledarskap togs upp som ett stort problem av många lärare. Lärarna var i hög grad ovetande om huruvida skolledargruppen var samsynta i pedagogiska frågor, även om osäkerheten hade minskat något 2001 jämfört med 1997. Förutom bristande kontakter kan en förklaring till osäkerheten vara täta byten av skolledare på skolan. Det var dock färre lärare än tidigare som trodde att skolledarna inte hade

någon uppfattning om deras undervisning på grund av okunskap om hur man undervisar. Det var vidare en betydligt större andel lärare som trodde att skolledarna var nöjda med deras sätt att arbeta.

Skolledningen upplevdes inte ha förändrat sitt ledarskap till att inrikta sig på mer övergripande strategiska beslut och överlämna mer operativa beslut till arbetslagen trots att man uttalat detta som en intention. De upplevdes fortfarande 2000 fatta beslut i arbetslagsfrågor. Kritiken mot skolledningen handlade även om framförhållning. Beslut från ledningen kom alltför snabbt. Lärarna betonade att strategiska beslut behöver vara väl underbyggda och komma i god tid för att kunna ge förutsättningar för planering och beslutsfattande i mer konkreta och nära frågor som hanteras på arbetslagsnivå.

Många lärare efterlyste pedagogiska diskussioner. Man tyckte att det ägnades för mycket konferenstid åt administration, organisation och ekonomi och för litet åt pedagogiska frågor och åt uppdragets innebörd. Man ville tredubbla tiden för samtal i arbetslagen om pedagogiska frågor, fördubbla tiden för samtal om skolans uppdrag samt mer än halvera tiden för administrativa, organisatoriska och ekonomiska frågor. Både på Nobelgymnasiet och på andra skolor där vi genomfört intervjuer förefaller det vara ovanligt att någon efterfrågar lärares lärande om lärande och undervisning och lärare är också ovana vid att formulera de lärdomar som erfarenhetslärandet leder fram till. Den så kallade tysta kunskapen dominerade starkt framför den uttalade vilket försvårar en gemensam uppbyggnad av kunskaper om hur man på bästa sätt bidrar till elevers lärande och utveckling. En gemensam kunskapsbildning gynnas av ett kollegialt kritiskt granskande av de lärdomar som var och en utvecklar, vilket förutsätter att man kan ge ord till den tysta kunskapen.

Trivsel

Vid projektets början instämde 98 procent av lärarna helt eller delvis i påståendet att de trivs med att vara lärare. En nästan lika stor andel upplevde sitt arbete som mycket meningsfullt. Lärare som tillämpar mer av elevaktiva arbetssätt har en tendens att trivas bättre med läraryrket än andra. Det motsatta gäller trivseln på skolan. De lärare som i högre grad än andra tillämpade elevaktiva arbetssätt hade en tendens att trivas mindre bra även om cirka 85 procent anser att de trivdes bra på skolan. Det kan betyda att lärare som arbetat elevaktivt hittills inte fått samma stöd som andra lärare. Man trivdes även bra i sina arbetslag. 85 procent instämde helt eller delvis (jämt fördelat) i påståendet att man trivs bra i sitt arbetslag.

Sammanfattning av utgångsläget inför deltagandet i YKSA-projektet

- Undervisningsmönstret har förändrats i riktning mot mer elevaktiva arbetssätt men både elever och lärare anser att denna utveckling behöver fortsätta. Avståndet mellan ideal och praxis har minskat.

- Elevinflytandet har ökat även om mycket fortfarande återstår att göra.
- Elevernas upplevelse av sin skolgång på Nobelgymnasiet är mer positiv 2001 än 1997. Det ökade elevinflytandet tycks ha stor betydelse för denna förändring.
- Lärarnas kravställande på eleverna tycks ha ökat.
- Omfattningen av samarbete mellan lärare verkar inte ha ökat sedan 1997 samtidigt som eleverna betonar betydelsen av detta.
- Lärarna på Nobelgymnasiet trivs mycket bra med att vara lärare och upplever lärararbetet som mycket meningsfullt. Man trivs även på Nobelgymnasiet och med sitt arbetslag även om trivseln med läraryrket som sådant är ännu högre.
- Man har ännu inte hittat former för samarbete mellan skolledare och medarbetare där en större del av skolledarskapet ägnas åt det pedagogiska ledarskapet.
- En stor majoritet av lärarna vill arbeta i ämnesövergripande och/eller programvisa arbetslag.
- Lärarna vill få möjligheter att använda mer av arbetslagstiden till att diskutera pedagogiska frågor och skolans uppdrag på bekostnad av administrativa, organisatoriska och ekonomiska frågor.
- Ett tydligt dilemma för lärarna är hur man ska klara av att vara tydlig om arbetsuppgifterna samtidigt som man ska lämna stort utrymme för eleverna att själva påverka och utforma arbetet. Ett annat dilemma är balansen mellan att ställa krav på eleverna och "hålla efter dem så att de arbetar" samtidigt som eleverna ska ta ett större eget ansvar för sitt lärande.

"Projektet" – inriktning och syften

Utvecklingen på Nobelgymnasiet under de senaste åren har, som framgår av sammanfattningen, i stort varit positiv. Även om det förmodligen som på alla skolor finns generella svårigheter och dilemman. Att fortsätta utveckla kvaliteten i elevaktiva arbetssätt samt förstärka elevinflytandet bedöms vara viktigt både vad gäller elevernas kunskapande och deras framtida kompetens att lära av och i sin framtida yrkesverksamhet. Elevaktiva arbetssätt innebär att man knyter an till och/eller utgår från elevernas föreställningsvärld, frågor, dilemman och problem när man organiserar deras lärmiljö. Elevernas föreställningsvärld är oftast ämnesöverskridande och mycket sällan skol-ämnesindelad. Att skapa en ömsesidighet som karaktäriseras av balans i mötet mellan skolans ämnesindelade värld och elevernas ämnesöverskridande erfarenhetsvärld underlättas av ett nära samarbete mellan lärare från olika ämnesområden. Ett utvecklingsarbete med inriktning mot ett utökat och intensifierat samarbete mellan lärare med gemensamma elever blir utifrån detta en naturlig fortsättning på ambitionen att öka kvaliteten på den yrkesförberedande utbildningen.

Ett grundantagande i projektet är att kvaliteten i utbildningen är beroende av kvaliteten på de lösningar och åtgärder som man arbetar fram för att lösa problem och dilemman i vardagsverksamheten. Skolverksamhetens kvalitet blir beroende såväl av hur man förstår och definierar problemen som av de lösningar på problemen som man utformar. Betydelsen av en fördjupad förståelse av och kunskap om problemets natur förefaller vara av avgörande betydelse för kvaliteten i problemlösningsarbetet. Problemlösningsprocessen behöver vara kunskapsbaserad och verksamhetsnära. Att stödja skolutveckling innebär utifrån denna utgångspunkt att skapa goda lärmiljöer för lärare om de problem man möter i vardagsarbetet. När det gäller ledning blir skolledares huvuduppgift inte längre att vara tankeföreskrivande och att planera och organisera sina medarbetares göranden. I stället sätts fokus för ledarskapet på att fördjupa medarbetarnas förståelse av uppdraget samt att leda och ta vara på medarbetarnas lärande om undervisning och lärande. Denna förändrade ledningsfilosofi skulle kunna vara ett sätt att få ett mer pedagogiskt inriktat ledarskap på skolan som efterfrågats av lärare.

Utifrån detta synsätt blir samtal kring lärdomar utifrån erfarenheter och förståelsen av uppdraget en mycket viktig del i arbetslagens arbete. Det som står i fokus är "lärande" snarare än "görande" även om lärprocessen utgår från "görandet" i vardagen och sedan återigen ska transformeras till "görande" i nya vardagssituationer. Denna inriktning av arbetslagens arbete ligger i linje med lärares önskemål om en ökad fokusering på pedagogiska frågor och på samtal om uppdragets innebörd. "Lärlag" blir kanske en mer adekvat benämning på gruppen i stället för arbetslag där fokus ligger på görandet. Att dra slutsatser och lärdomar av sina vardagserfarenheter har dock visat sig vara svårt.

Syftet med utvecklingsarbetet är att i de befintliga arbetslagen utveckla samarbetet och det gemensamma lärandet i och av vardagsarbetet. Att tillsammans skapa ny kunskap för att utveckla lärandet med utgångspunkt i de studerandes situation ligger helt i linje med skolplanens och programmålen intentioner. I Gymnasienämndens skolplan anges att "Alla som i en organisation ska leda lärande behöver själva kontinuerligt lära och utvecklas. Lärande i vardagsarbetet ska tydliggöras. Reflektion och pedagogisk diskussion utifrån de studerandes situation och resultat utgör grunden för detta lärande."

Både skolledning och skolplanen ger uttryck för en tilltro till att en kunskapsbildning som bygger på bearbetning av egna erfarenheter leder till kvalitetsförbättringar i verksamheten. I "projektet" ingår även att skapa en fördjupad gemensam förståelse av uppdraget bland medarbetarna. Skolledarna uttrycker att de har ett huvudansvar för detta förståelsefördjupande arbete.

”Projektets” fyra delkomponenter är:

- *Fördjupning av medarbetarnas förståelse av läraruppdraget.* För att kunna bidra till att medarbetarna fördjupar sin förståelse av uppdraget som lärare har skolledarna arbetat med att fördjupa sin egen förståelse av läraruppdraget. Under arbetslagsträffar har samtal initierats om läraruppdragets innebörd. Man har även tagit upp denna fråga vid mer informella möten med lärare.
- *Utbildning i ”Att leda lärande samtal”.* För att förstärka lärandet i arbetslagens arbete anordnades hösten 2000–våren 2001 en 5-poängskurs i ”Att leda lärande samtal” där en medarbetare från varje arbetslag deltog. Kursen kompletterades med handledning mellan kurstillfällena för att ytterligare utveckla kompetensen att leda lärande samtal i arbetslagen. Målet är att det lärande samtalet ska vara en naturlig del i arbetslagens arbete höstterminen 2002. För att berika tänkandet med intryck från en annan skolkultur inbjöds även lärare från en yrkesinriktad gymnasieskola i en annan kommun till att delta i kursen.
- *Förändrad ledningsfilosofi.* Skolledningens förändrade sin ledningsfilosofi från att planera och organisera sina medarbetares göranden till att fördjupa medarbetarnas förståelse av uppdraget samt leda och ta vara på deras lärande om undervisning och lärande. Skolledarnas huvuduppgift blir således att skapa goda lärmiljöer för lärare om hur man kan bidra till elevernas lärande och utveckling.
- *Återkommande återkopplingar som grund för lärande samtal på skolan.* Att finna en lämplig färdväg till ett önskat mål eller tillstånd underlättas av att man vet var man är. Genom att forskare kontinuerligt följer och beskriver det pågående utvecklingsarbetet i form av utvärderingsrapporter får lärare, elever och skolledning hjälp med att se var man befinner sig. Syftet med utvärderingarna är vidare att vara ett hjälpmedel för det egna lärandet utifrån vardagsverksamheten i stället för att vara ett utvecklingsanmodande kontrollinstrument som är vanligt i samband med skolutveckling utifrån ett centralistiskt perspektiv.

Genomförande – samtal om ”lärdomar” som strategi

Forskare från Karlstads universitet genomförde individuella intervjuer med alla lärare i arbetslagen på fordons-, el-, barn- och fritids- samt byggprogrammet. Ett syfte med intervjuerna var att bidra till att varje lärare tydliggör och formulerar sin förståelse av uppdraget, sitt undervisningsmönster samt de lärdomar han dragit om hur man bidrar till ungdomars lärande och utveckling. Att var och en får hjälp att formulera sin tysta kunskap i ord underlättar lärande samtal med kollegorna om lärande och undervisning.

Ett annat syfte var att utifrån intervjuunderlaget ge arbetslaget en beskrivning av de olika och likartade förståelser av uppdraget som fanns inom varje arbetslag, olikheter och likheter i sättet att undervisa samt de lärdomar om lärande och undervisning som gjorts under de senaste fem åren bland arbetslagets lärare.

De individuella intervjuerna analyserades och sattes i relation till varandra. Varje arbetslag fick en skriftlig beskrivning av analysen som låg till grund för en arbetslagsträff tillsammans med intervjuaren där samtal om förståelsen av uppdraget samt olika lärdomar om lärande initierades.

Den bild som framträder utifrån analysen av intervjuerna har sedan kompletterats med resultat baserade på deltagande observationer vid arbetslagsträffar samt från lektionsobservationer. Lektionsobservationerna syftar dels till att få en fördjupad förståelse av det som lärare och skolledare beskrivit i intervjuerna, dels till att få en direkt bild av undervisningsmönster på skolan. Observationerna åtföljdes av korta individuella förståelsefördjupande samtal med eleverna. Resultaten av lektionsobservationerna presenterades under hösten 2002 och utgör ytterligare ett underlag för arbetslagens lärande samtal om undervisning och lärande.

Skolnivå

Observationerna och intervjuerna har även kompletterats med en enkätundersökning riktad till samtliga lärare samt elever i år två. Helhetsbilden utifrån såväl intervjuer som enkätresultat och arbetslagsobservationer presenterades för skolledare och lärare både muntligt vid ett personalmöte och skriftligt i form av en rapport. En del av resultaten beskrivs i inledningen av denna artikel. Genom att utvärderingar av utvecklingsprocessen även gjorts tidigare finns möjligheter till jämförelser under en fyraårsperiod. Rapporten och återkopplingen låg till grund för lärande samtal i arbetslagen där de lärare som deltagit i utbildningen att leda lärande samtal hade ett huvudansvar.

Uppföljningsinsatser för fortsatta utvecklingsbeslut

Uppföljande gruppintervjuer med lärarlagen samt med ledningsgruppen med fokus på hur intentionerna i "projektet" förverkligats och hur man upplevt eventuella förändringar genomfördes i slutet av våren 2002. Hinder och möjligheter för skolutveckling vid tillämpning av mer lärandeorienterad ledning och styrning av verksamheten utgjorde ett annat frågeområde.

Två år efter projektets inledning genomfördes en uppföljande enkätundersökning som riktades till såväl lärare som elever för att studera eventuella förändringar i elevers och lärares lärmiljöer.

Resultaten av intervjuerna och enkätundersökningen presenteras sedan på skolan för att ligga till grund för bedömningar av hur man ska gå vidare på skolan.

Resultat i "projektet"

I såväl regeringens uppdrag till Skolverket som Nobelprojektets inriktning ses samarbetet mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare som en avgörande kvalitetshöjande faktor i gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar. I enlighet med detta kommer även resultatredovisningen främst att belysa eventuella effekter av och lärdomar om de satsningar man gjort för att intensifiera samarbetet genom att skapa gemensamma lärmiljöer för de båda lärarkategorierna på Nobelgymnasiet. Eftersom de åtrådda kvalitetshöjningarna handlar om elevernas lärmiljö görs dock även en kort sammanfattning av den. Utifrån forskning om skolutveckling vet vi dessvärre att man inte kan förvänta sig mätbara förändringar i vare sig elevers eller lärares lärmiljöer under så kort tid som ett år. Mer genomgripande förändringar som berör så sammansatta och komplexa fenomen som skolkulturen tar normalt flera år att genomföra om de ska bli bestående och inte begränsas till resultat av ett kort och avgränsat projektgästspel. Vi har ändå försökt fånga eventuella tendenser genom intervjuer med arbetslagen och ledningsgruppen samt en uppföljande enkätundersökning.

Elevernas lärmiljö

Förändringarna har genomgående varit positiva om man ser till skolans uppdrag och mål. Såväl undervisningen som skolans förmåga att utveckla elevernas samarbetsförmåga samt förmåga att arbeta självständigt har enligt eleverna blivit allt bättre. Eleverna känner sig stimulerade och utmanade under allt större del av lektionstiden. De höjer i allt högre grad sin ambitionsnivå under tiden de går på skolan. Trots att de upplever att kravnivån ökat under de senaste åren tycker man i dag att man lyckas bättre med skolarbetet än vad man förväntat sig. Tillämpningen av elevaktiva arbetssätt har ökat även om eleverna vill ha än mer av detta sätt att arbeta. I synnerhet vill man se mer av ämnesöverskridande samarbete mellan lärare. Resultaten i elevenkäten visar på ett positivt samband mellan upplevd tillämpning av elevaktiva arbetssätt och hur bra man tycker skolan är, hur bra man tycker att man lyckas samt höjningen av sin ambitionsnivå. De elever som i högre grad än andra anser att man arbetar elevaktivt vill även i ännu högre grad arbeta elevaktivt. Sammanfattningsvis kan man säga att Nobelgymnasiet kontinuerligt har förbättrat kvaliteten i flera viktiga avseenden under den senaste fyraårsperioden.

Lärares lärmiljö

Resultaten visar på förändringar inom tre områden vilket inte behöver betyda att förändringarna beror på de insatser man gjort i projektet. Förändringarna märks framför allt i enkätundersökningen. Intervjuundersökningen tyder på blygsammare förändringar.

- Lärares trivsel

Den tydligaste förändringen är att lärares trivsel på skolan och i det arbetslag man tillhör har ökat. När projektet initierades instämde 87 procent helt eller delvis i påståendet att man trivdes bra på skolan. Ett år senare anger 95 procent att man trivs bra. Andelen lärare som instämmer helt har dessutom ökat från 19 procent till 38 procent, så den reella förändringen är större än vad de sammanfattande värdena anger. Vad gäller trivseln i arbetslaget är det drygt 80 procent som instämmer helt eller delvis i att man trivs bra, men på samma sätt som för trivseln på skolan som helhet har andelen lärare som instämmer helt och inte bara delvis ökat (från 45 % till 59 %). Andelen lärare som instämmer i att de trivs med läraryrket har inte förändrats utan är fortsatt lika hög dvs. cirka 95 procent. Andelen lärare som instämmer i att man har stora möjligheter att vara med och påverka de frågor man tycker är viktiga på skolan har ökat från 40 till 53 procent.

Stödet för ämnesöverskridande och programindelade arbetslag har ökat ytterligare under projektiden. Man tycks även i högre grad ha börjat arbeta ålders- eller årskursheterogent.

- Lärarkulturen

Enligt lärarenkäten för man nu oftare samtal med varandra för att fördjupa förståelsen av läraruppgiften och vad man kan lära sig av vardagsarbetet. Skillnader i uppfattningarna om hur man bör undervisa upplevs ha blivit mindre samtidigt som man tycker att det i dag i högre grad råder en anda som uppmuntrar till att variera uppläggnings av undervisningen. Även om dokumentation av lärdomar om lärande och undervisning fortfarande är mycket blygsam har det under det senaste året ökat. 33 procent instämmer i dag i att lärdomarna dokumenteras. För ett år sedan var det bara 19 procent.

Den bild som tonar fram från lärarenkäten bekräftas i sina huvuddrag av intervjun med skolledargruppen. Samarbetets omfattning och inriktning varierar mellan arbetslagen. För att få till ett nära samarbete behöver det enligt skolledningen "stämma i arbetslaget".

Skolledarna är överens om att det visat sig vara betydligt svårare än man trott att initiera lärande samtal. Även lärare har uttryckt att det varit svårt att vara ledare för lärande samtal i arbetslagen. På vissa studiedagar har de samtalsledare som deltagit i projektets samtalsledarutbildning fått skolledningens mandat att leda samtalen. Det har fungerat någorlunda bra men i det vardagliga arbetslagsarbetet har de haft mycket svårt att anamma eller utöva en annan roll än de tidigare haft. En lärdom som skolledningen dragit är att minst två lärare från varje arbetslag borde ha deltagit i utbildningen så att de sedan hade kunnat hjälpas åt med att fokusera på arbetslagets lärdomar utifrån vardagsarbetet. När skolledningen rannsakar sina egna arbetsinsat-

ser för att stödja lärandet i arbetslagen kommer man även fram till att man borde ha varit mer aktiva och "lagt sig i mer".

Urvalet av de lärare som skulle gå kursen och sedan ta ett större ansvar för att få till stånd lärande samtal i arbetslagen anses också ha haft betydelse för hur det sedan fungerat i de olika arbetslagen. Merparten av lärarna har varit intresserade av att gå kursen och har valts av de övriga för att driva på det fortsatta utvecklingsarbetet.

Arbetslagens och enskilda lärares lärdomar om hur man kan hjälpa ungdomarna att lära och utvecklas har enligt skolledningen stannat hos enskilda individer eller i respektive arbetslag. Men inför nästa läsår vill lärarna att skolledningen ordnar ett pedagogiskt forum för att man ska kunna dela med sig mellan arbetslagen om hur man arbetar. Detta ser ledningen som ett uttryck för ett ökat pedagogiskt intresse på skolan.

Skolledarna är övertygade om att man är på rätt väg när det gäller att få ett utökat samarbete mellan kärn- och karaktärsämneslärare eftersom man ser så många tecken på skillnader i diskussioner och samtal med och mellan lärare. Den fortsatt krympande ekonomin för gymnasieskolorna i Karlstad utgör dock ett hot mot lärarlagstanken och tid för lärares gemensamma lärande.

• Utökat samarbete – effekter och förutsättningar

I samtliga intervjuade arbetslag beskriver man olika exempel på ämnesöverskridande samarbete mellan karaktärsämneslärare och kärnämneslärare även om det inte dominerar undervisningsmönstret. Samarbetet i ett par av arbetslagen beskrivs som trevande. I två av arbetslagen betonas betydelsen av att se helheten både för eleverna och för lärarna. "Det är positivt för eleverna att veta att vi pratar om dem." Flera lärare beskriver att det är bra att veta vad som görs i de andra ämnena så att man kan knyta an till det man gör där. De kärnämnen som oftast nämns i samsarbetsbeskrivningarna är matematik, svenska och engelska. En lärare i engelska menar dock att man lurar eleverna om man i högre grad betonar teknisk engelska med relevans för karaktärsämnesområdet. Teknisk engelska finns inte med i de nationella proven vilket gör att dessa elever missgynnas betygsmässigt. En karaktärsämneslärare betonar att samarbetet inte löser alla problem även om det har många positiva effekter. "Ett grundproblem är att vi har svårt att bidra till elevernas förståelse genom att förklara ett abstrakt ämne med ett annat abstrakt ämne." I det arbetslag som kommit längst med samarbetet mellan karaktärs- och kärnämneslärarna får man inte längre några klagomål från eleverna inför kärnämnen som tidigare.

Enligt en samstämmig skolledning har samarbetet mellan lärargrupperna fördjupats. Man diskuterar mer gemensamt hur man ska göra. Skolledarna märker detta tydligt genom att de får en annan typ av frågor jämfört med

tidigare. Frågorna är av mer övergripande pedagogisk karaktär utifrån elevernas behov. Lärarna ser nu i högre grad till att man samordnar behövliga kunskaper i olika ämnen.

Den fysiska miljön nämns av lärarna som en avgörande förutsättning för såväl lärarsamarbetet som elevernas upplevelse av att utbildningen utgör en helhet i vilken både kärnämnen och karaktärsämnen ingår. Lokalerna upplevs ha stor symbolisk betydelse. Om verkstäderna finns på ett ställe och teorisalarna på ett annat försvåras samarbetet. "Den fysiska miljön håller ihop den mentala miljön för såväl lärare som elever." När eleverna finns samlade i en och samma lokal med egna arbetsplatser är det lättare att hjälpa dem för alla lärare oavsett vilket ämne man som lärare undervisar i. Gemensamma lokaler underlättar även dagliga informella möten mellan lärare där samlarbetsprojekt ofta föds.

Samarbete förutsätter också en viss personsammansättning, en vilja till samarbete samt intresse för att lära sig nya saker genom att ta del av hur andra arbetar, vilket kräver en öppenhet att delge varandra sina erfarenheter. Samarbete kräver mer tid än solitärt arbete men man verkar vara överens om att kvaliteten i verksamheten höjs när samarbetet fungerar. I två av arbetslagen ser man kompetensutvecklingstid som en tidsresurs som skulle kunna användas till att göra studiebesök hos varandra för att få nya idéer och till att sätta sig in i andra ämnen för att kunna integrera. "När man ser att ett annat sätt att arbeta kan fungera bättre så tänker man om."

Man behöver även veta vad man vill och vara överens om att försöka förverkliga den gemensamma viljeinriktningen. Samarbetet försvåras av att vissa lärare byter arbetslagstillhörighet och att en del har sin tjänstgöring i mer än ett arbetslag.

Samarbetet med universitetet har upplevts positivt och värdefullt av både skolläda ning och lärare. Dels har det upplevts positivt att ha blivit uppmärksammasad och sedd för det man gjort och gör, dels har de återkommande återkopplingarna från forskningsarbetet till arbetslagen, ledningsgruppen samt skolan som helhet varit betydelsefullt för utvecklingsarbetet.

Förutom att skolläda ningen stöttar och driver arbetslagsidén har skolläda ningen enligt arbetslagsintervjuerna inte haft någon större betydelse för samarbetet i arbetslagen eller för lärandet om den pedagogiska verksamheten. Skolläda rna själva ser sig däremot som viktiga i arbetet med att utveckla samarbetet i arbetslagen. Man nämner att man behöver skapa goda förutsättningar för att få igång diskussioner. En viktig uppgift är att lyfta in viktiga pedagogiska frågor i arbetslagsarbetet. Man nämner dock inte något om att ta bort arbetsuppgifter av administrativ karaktär från arbetslagen vilket lärarna ofta tar upp som en mycket viktig förutsättning för att utöka samarbetet och lärandet inom det pedagogiska området. Skolläda rnas deltagande i arbetslagen varierar från en gång var fjortonde dag till en gång i månaden.

Två gånger per år har man mer strukturerade grupputvecklingssamtal i arbetslagen som leds av den skolledare som har programansvaret. Utöver arbetslagsträffarna och mer informella individuella samtal har man även medarbetarsamtal med de medarbetare som arbetar inom det program man ansvarar för. Skolledarna har ingen gemensam struktur för genomförandet av medarbetarsamtalen, och i vilken grad man fokuserar medarbetarnas lärdomar tycks skilja sig åt mellan de tre intervjuade skolledarna. Alla hävdar dock att man förändrat medarbetarsamtalen så att de mer handlar om lärarnas lärdomar under verksamhetsåret. En av skolledarna har gjort en mall för sina medarbetarsamtal där lärandet fokuseras på ett mycket tydligt sätt:

"Om vi tänker på elevernas lärande och ditt och arbetslagets arbete med eleverna;

Upplever du att bilden är tydlig över vilket uppdrag du och arbetslaget har?

Vilka nya lärdomar har du dragit under året?

Vad skulle du vilja lära dig mer om?

Har ni diskuterat dina lärdomar i arbetslaget?

Vilka gemensamma lärdomar har arbetslaget dragit under året?

Vad skulle arbetslaget behöva lära sig mer om?

Har du/ni tagit del av lärdomar som gjorts av andra arbetslag på skolan eller kommunen?

Har du någon idé som du skulle vilja prova?

Har jag tillräckligt motiverat och utmanat dig i ditt lärande?

Har jag tillräckligt motiverat och utmanat arbetslagets lärande?

Vad kan jag göra bättre/annorlunda för att stimulera ditt och arbetslagets lärande?

Vad anser du att jag behöver lära mig mer om för att vi skall kunna uppfylla vårt uppdrag?"

Skolledningen

Upplevelsen av rektors ledarskap har förändrats på ett tydligt och konsekvent sätt. Rektor uppfattas i än högre grad än tidigare som handlingskraftig, krävande samt initiativtagande till förändringar. Hon upplevs driva en pedagogisk linje som är tydlig och att lärararbetet utvärderas. Hon tycks även ha blivit bättre på att förmedla och förtydliga omvärldens krav och förväntningar på skolan så att de pedagogiska konsekvenserna blir tydliga och även att underlätta för lärarna att förverkliga goda idéer.

Dessa förändringar gäller inte skolledningen som helhet även om den i något högre grad än vid projektets början upplevs ha påverkat lärares syn på uppdraget. Man har också alltmer fört samtal med lärarna om deras lärande om undervisning och lärande. Detta trots att skolledningen av lärarna upplevs att i mindre grad än tidigare framhålla skolans uppdrag utifrån lä-

roplan och skolplan och i högre grad förlitar sig på lärarnas bedömning av vad som är lämpligt i olika undervisningssituationer.

Färre lärare i dag är osäkra på om skolledarna är samsynta i pedagogiska frågor. Det kan eventuellt vara ett resultat av att fler lärare än tidigare anser att skolledarna har blivit bättre på att förmedla sina egna intentioner med skolans arbete. Ungefär hälften av lärarna bedömer att man inte är samsynta i skolledargruppen jämfört med 35 procent ett år tidigare.

Skolledningen upplevs vara alltför frånvarande i den dagliga verksamheten. Skolledningen behöver enligt lärarna vara ute mer i verksamheten och vara delaktiga i det som händer för att deras intresse för pedagogiska frågor ska bli trovärdigt. Trovärdigheten beskrivs som avgörande för att man ska bry sig om vad skolledningen anser. Man efterlyser skolledare som utifrån en god kännedom om vardagsverksamheten har en helhetssyn och visioner så att man får hjälp med att lyfta blicken. "Har man en vision, en bild av hur det skulle kunna bli, klarar man av vilka besvärligheter som helst." "Det finns hundra viljor – någon måste ta ett större ansvar. Det går inte att tro att alla ska komma överens utan vidare." Bland ett fåtal lärare finns även uppfattningen att skolledningen ska hålla sig undan, sköta administrativa uppgifter samt ordna pengar och lokaler.

Diskussion – gemensamt lärande och villkor för utveckling i projektform

Helhet och delar

Det förefaller vara svårt att förändra grundläggande handlingsmönster genom att fokusera och förändra vissa avgränsade delar utan att förändra helheten, dvs. den skolutvecklingsfilosofi som är vägledande för valet av de olika insatserna. Leithwood (1992) finner i sin forskning att graden av kongruens i skolledares handlande och beslutsfattande skilde mer framgångsrika rektorer från övriga. Där enskilda och till synes orelaterade beslut bildade ett mönster gynnades utveckling. Typiskt för mindre effektiva rektorer var att beslut om exempelvis budget, schema, personalfrågor och elevvårdsfrågor grundade sig på helt olika principer.

För att lärare ska engagera sig i ett gemensamt professionellt kunskaps- och lärande och undervisning behöver deras lärdomar av vardagsverksamheten efterfrågas och tas på allvar. Det betyder att såväl skolledare som förvaltningsledning och politiker behöver intressera sig för och dokumentera dessa lärdomar och låta dem tillsammans med skolans uppdrag ligga till grund för en dialog om den framtida verksamhetens inriktning och förverkligande. För att lärande samtal ska bli en naturlig del i vardagsarbetet behöver helheten dvs. skolkulturen samt lednings- och styrningsfilosofin på såväl lokal som nationell nivå karaktäriseras av detta synsätt. Skolors utveck-

ling sker inte i ett vakuum utan är beroende av det sammanhang som man ingår i. Förbättringsförsök av elevers lärmiljö strandar ofta på att skolors aktuella struktur, med sina inbyggda och traditionstyngda lösningar som t.ex. veckoscheman och lektionsindelning, skapar förhållanden som omöjliggör införandet av lovande innovationer. På samma sätt hindras förändringar i lärares lärmiljö av strukturer i skolsystemet. De kan kort och gott inte trängas in i den redan färdiga kostymen. Om vi går förbi ett vattendrag och ser ett antal fiskar som snappar efter syre i vattenytan eller som vänt upp buken inställer sig normalt frågan "vad är det för fel med vattnet"? Om vi däremot ser medarbetare i en verksamhet som "snappar efter luft" har vi snarare en tendens att undra vad det kan vara för fel på dem. Politiker och verksamhetsledare på central nivå är de som är ansvariga för vattenkvaliteten för lärare och skolledare och de kan ha anledning att fråga sig om man skapat ett syrerikt och livgivande vatten.

Den dominerande föreställningen om skolutveckling bland politiker, tjänstemän och skolutvecklare på central nivå är att mål, uttryckta i läroplaner och skolplaner, som översätts till utvärderingsbara lokala arbetsplaner på den enskilda skolan, påverkar undervisningen så att den stämmer bättre överens med det som beskrivs i läroplanen. Tilltron till påverkanskraften i mål, planer och utvärdering är mycket stor. Det är mycket svårt att hitta stöd för denna tilltro i forskning om skolutveckling. Målstyrning har vidare kompletterats med resultatfokusering, så kallad mål- och resultatstyrning, vilket fått många kommuner att intensifiera mätningarna av resultaten för att höja kvaliteten i skolverksamheten. Detta har resulterat i att man i ett antal kommuner importerat olika mätinstrument från näringslivet och använt dem inom skolverksamheten vilket bl.a. givit upphov till en för skolan mycket märklig och främmande begreppsvärld där elever ses som kunder och rektorer som enhetschefer i tjänsteproduktionen. Karlstad tillhör inte de kommuner som riktat in sitt kvalitetshöjande arbete i dessa spår. Mest utpräglad är detta förfaringssätt i de kommuner där man importerat den nyliberala styrningsstrategin "New public management" från England som kännetecknas av tydliga och mätbara mål, rankinglistor, konkurrens samt brukarinflytande genom val av skola. Dalin (1993) hävdade tidigt utifrån sin mångåriga erfarenhet av och forskning om skolutveckling att

"'management by objectives' as a strategy for schools cannot be realized, at least not in the traditional definition of this concept. This concept has as one of its basic elements to separate objectives from means, to define objectives at a high level of the hierarchy and to delegate the means to the 'implementors' and thereby mostly be concerned about evaluating the 'outcomes'. It is quite likely that this governance system will lead to unproductive control activity, to less communication between management and teachers, and to a preoccupation with the least important pedagogical activities." (s. 86)

När lärare och skolledare beskriver vilka faktorer som är betydelsefulla för utvecklingsprocessen framträder en bild som har föga gemensamt med de föreställningar som man ger uttryck för på central nivå. Skolplaner, verksamhetsplaner eller arbetsplaner nämns över huvud taget inte som viktiga i det vardagliga förbättringsarbetet på skolorna.

De strategier för skolutveckling som skapats på central nivå och påförts skolorna upplevs av lärare som byråkratiserande strukturer som motverkar och försvårar reellt förbättringsarbete på skolorna. Den nuvarande byråkratiseringen av skolutveckling tenderar att främliggöra skolutveckling i vardagsarbetet för lärare. Risker är stora att man gör hela skolverksamheten till ett enda stort problem, trots att den vid internationella jämförelser visar sig vara av mycket god kvalitet. Lärare och skolledare tvingas in i ett system där problempåvisande, utvecklingsanmodande och kontrolldominerade utvärderingar kombinerade med konkurrensskapande rangordningar av skolor dominerar. Att uppleva sig som en kontrollerad handläggare i en kritiserad verksamhet är sannolikt ingen god grund för utveckling. I den konkurrensutsatta målstyrda organisationen tenderar uppmärksamheten att riktas mot att hitta och ta över färdiga lösningar som visat sig vara effektiva på andra skolor eller andra organisationer för att lösa problem på den egna skolan – så kallad "benchmarking". I den lärandeorienterade skolan arbetar man mer med att utveckla den egna lärförmågan så att man blir bra på att utarbeta lösningar på problem som man möter. Att ha löst ett problem innebär inte att man är "klar" utan detta följs av ett lärande där man försöker dra slutsatser om hur det kommer sig att det blev bättre, dvs. vilka underliggande principer som kan förklara framgången och som man även skulle kunna använda i situationer av annan karaktär än den där lärdomen växte fram. Det innebär inte att man inte använder sig av andra skolors lösningar men de sätts in i det egna problemlösningsarbetet och den egna läroprocessen.

Att betona användandet av "best-practice" för att hjälpa lärare att lösa problemen innebär också att de som inte tillämpar de framburna lösningarna upplever att de tillämpar "bad-practice" eller t.o.m. riskerar tillhöra "worst-practice-gruppen", ofta utifrån kriterier som man själva inte formulerat. Diskussionerna kommer lätt att handla om rätt och fel i stället för vilka lärdomar man kan göra av det som görs. Det är stor skillnad att leva i en lärandekultur jämfört med en göra-kultur där olika göranden betygsätts. I lärandekulturen får lärare en huvudroll i kunskapsbildningen om lärande och undervisning. I göra-kulturen reduceras lärarrollen till att bli handläggare och utförare av ålagda åtgärder vilket på sikt leder till en avprofessionalisering av läraryrket.

Bland skolledarna på Nobelgymnasiet och bland tjänstemän på förvaltningen och politiker i kommunen tycks ett mer lärandeorienterat synsätt ha vunnit gehör men steget till att omsätta synsätt i handling är ofta stort.

Lärares upplevelser av gällande klimat bygger inte på retorik utan på de erfarenheter man har på handlingsnivån. Man behöver både bygga upp en fördjupad förståelse av vad lärandeorienterad ledning och styrning innebär samt få konkreta erfarenheter av dess tillämpning. Om man ser till de forskningsresultat som visar att lärares förståelse av skolutveckling är problembaserad och vardagsnära finns det anledning att förvänta sig ett mer positivt mottagande av denna lednings- och styrningsfilosofi än den som för närvarande dominerar på den nationella arenan. Den styrningsmodell som dominerar på nationell nivå utgör för närvarande ett hinder för de kommuner och skolor som försöker förverkliga en mer lärandeorienterad skolkultur. En skolkultur där lärare kan utveckla verksamheten genom att vara aktiva och delaktiga i kunskapsbildningen om barns och ungdomars lärande och utveckling i skolan.

Såväl lärare som skolledare på Nobelgymnasiet är överens om betydelsen och behovet av en skolledning som engagerar sig mer i pedagogiska frågor och som bedriver ett pedagogiskt ledarskap. Tidsbrist anges av skolledarna som ett skäl till att det pedagogiska ledarskapet fått en alltför undanskymd plats. Även en del lärare ger uttryck för denna uppfattning. Det kan eventuellt vara en effekt av de förändringar man genomförde 1998 då skolledarsursen halverades till förmån för mer resurser till lärargruppen. Man ville skapa en platt organisation. I samband med denna organisationsförändring lade man också ut mer administrativa, organisatoriska och ekonomiska frågor till arbetslagen. Man tillsatte däremot inga speciella arbetslagsledare utan ledarskapet skulle fördelas inom gruppen. Dessa förändringar förefaller hittills inte ha givit de resultat man hoppats på. Konsultbranschen har under ett antal år lanserat en lednings- och styrningsmodell, New Public Management, som lämplig för effektivisering av all offentlig verksamhet oavsett verksamhetens innehåll och karaktär. Den bygger på ekonomisk teoribildning som hävdar att det ska vara en tydlig skiljelinje mellan politik och produktion samt mellan förvaltning och verksamhet.

Lärarna upplever att skolledarna är alltför långt ifrån verksamheten, vilket även leder till legitimitetsproblem vad gäller mer strategiska beslut som fattas av skolledningen eftersom de enligt lärarna saknar tillräcklig kunskap om vardagsverksamheten för att kunna fatta kloka beslut. Att göra en så tydlig boskillnad mellan utförarnivån och den strategiska ledningsnivån förfaller utifrån ett lärararbetsperspektiv vara mycket tveksamt. Det är möjligt för att inte säga troligt att denna ledningsmodell är mindre lämplig för skolverksamhet. Även om skolledningen ser sin begränsade närvaro i arbetslagen och vardagsverksamheten som ett uttryck för sitt stora förtroende för medarbetarna upplever lärarna att det snarare är ett uttryck för ointresse för deras arbete. I lärarintervjuerna på Nobelgymnasiet uttrycker man tydligt att de problem som lärare ställs inför i stället kräver mer av dialog mel-

lan lärare, skolledare samt politiker som bygger på en djupare kunskap om vad som sker i verksamheten. Detta stämmer med den teoribildning som hävdar att organisationen ska vara underordnad verksamheten och byggas upp utifrån varje verksamhets särpräglade natur. Det betyder att ledning och styrning av verksamheten behöver se olika ut beroende på om man t.ex. tillverkar cyklar respektive ägnar sig åt en värdebaserad verksamhet som att förbereda barn och ungdomar för ett framtida samhällsbygge. Inom många andra områden är detta fortfarande en självklarhet. Olika plantor i en trädgård behöver olika förutsättningar för att utvecklas på ett gynnsamt sätt. Gudheim (2002) som är förvaltningschef hävdar att

"Daglig må lärarna löse viktige verdispørsmål av politisk natur. I prinsippet er det vanskelig å skille saker som er av politisk karakter og saker som trenger fagexpertise. Å konstruere organisasjoner der en enhet tenker strategier og avgjør verdispørsmål, mens en annen enhet utfører selve handlingene, er neppe fruktbar. Men sendebudene for "New Public Management" lar sig ikke tyngre av dette problemet. De "løser" problemet ved å anbefale selvstyrte og brukarstyrte enheter, og ved å delegerer fullmakter og rammebudsjetter till enhetene." (s. 9)

Om det är föreställningar i linje med New Public Management som ligger bakom organisationsförändringen på Nobelgymnasiet 1998 så är nedtoningen av det pedagogiska ledarskapet inget problem utifrån ett lednings- och styrningsperspektiv eftersom skolledningen inte ska engagera sig på den nivån. Det verkar dock som om skolledningen inte delar denna ledningsfilosofi vad gäller betydelsen av ett pedagogiskt ledarskap.

Ett pedagogiskt och utvecklingsinriktat ledarskap kräver sannolikt mer ledningsresurs än ett ledarskap där man dragit en avskiljande linje mellan ledning och operativ verksamhet. Ledarskapet behöver däremot inte vara tanke- eller görandeföreskrivande i relation till medarbetarna där de förväntas komma med lösningarna på de dilemman och problem som uppstår i verksamheten. Bakom diskussioner om skolledares bristande tid till pedagogiskt ledarskap och skolutveckling ligger ett grundantagande om att detta är en avgränsad arbetsuppgift som man har mer eller mindre tid till att ägna sig åt. Det finns anledning att ifrågasätta denna föreställning. Ett annat sätt att tänka är att sättet att leda och styra verksamhetens övriga olika delar har direkta konsekvenser för skolutveckling och utgör i själva verket själva kärnan i det s.k. pedagogiska och utvecklingsinriktade ledarskapet. Hur man organiserar kompetensutvecklingen på skolan, hur man utformar medarbetarsamtalen och hur man hanterar de frågor man som ledare ställs inför i vardagen har direkta konsekvenser för skolutvecklingen. Utifrån detta perspektiv blir pedagogiskt ledarskap inte bara en ytterligare arbetsuppgift. Det pedagogiska och utvecklingsorienterade ledarskapet utgörs av det mönster av handlingar och beslut som genomsyrar vardagen.

Projektets överlevnad

Trots att skolledningen upplever att det är svårare än man trott att få i gång mer av medvetna lärande samtal ser de ingen risk med att utvecklingen skulle avstanna när projektet upphör eftersom man inte betonat att det är ett projekt. Förändringar som genomförts i projektet är samtidigt en del i den reguljära vardagsverksamheten. Det har blivit skolledarnas förändrade sätt att leda verksamheten. Inte heller lärarna ser det som ett avgränsat projekt utan som en del av en kontinuerlig utvecklingsprocess på skolan där projektet möjliggjort en kraftfullare satsning.

Projekt brukar man ta till när de förändringar man vill genomföra inte passar in i den befintliga skolkulturen och organisationen. För att kunna genomföra projektet är det vanligt att man skyddar projektet från den gällande ordningen genom att skapa speciella villkor både vad gäller tid, rum, människor och pengar. I bästa fall blomstrar projektet och utvecklas till något som åtminstone de projektansvariga och de som varit engagerade i projektet bedömer som ett värdefullt tillskott till den ordinarie verksamheten. Projektet har därmed överlevt de två första faserna i ett utvecklingsarbete, nämligen initiering och implementering. Initieringsfasen innefattar diskussioner och bedömningar av huruvida projektet är värt att prova. Implementering innebär att man omsätter idén i handling, dvs. genomför förändringen i någon form. Vanligtvis utprovar man projektet i mer begränsad omfattning innan man för in det i verksamheten som helhet. Avgörande för hur eller om den tänkta förändringen kommer att fortleva är beroende av den tredje fasen, institutionaliseringen. Fram till denna fas har förändringen, projektet, oftast vårdats och beskyddats av projektledare och andra eldsjälar. Nu ska den tänkta förändringen övergå från att vara ett projekt till att bli en del i vardagen som tillhör rutinerna och som lever vidare utan eldsjälar och beskyddare. Denna tredje fas är den minst beforskade inom utvecklingsvetandet trots att så många projekt lyckats fram till den punkt då de ska införlivas i den övriga verksamheten då dessvärre många projekt dör ut. Ett vanligt avgörande misstag tycks vara att man inte förberett institutionaliseringen genom att parallellt med projektets utprovning förändra den befintliga organisationen och kulturen så att projektet ska kunna passa in vid projekttidens slut. Om man inte genomfört förändringar i den ordinarie verksamheten parallellt med projektet passar det lika dåligt, efter att ha utprovats vid sidan om den befintliga verksamheten, som det gjorde när man initierade projektet.

Avstötning respektive anpassning av förändringar i projektform

På samma sätt som en organism stöter bort ett transplantat, stöter organisationen bort en för organisationsstrukturen eller kulturen främmande för-

ändring. Kirurger måste ibland behandla och förbereda den mottagande organismen så att transplantatet inte stöts bort på grund av att det är "art-främmande". Som utvecklingsledare har man samma grundläggande uppgift som kirurgen – att skapa samstämmighet mellan helhet och del. Det som utgör helheten i skolan är dess värdegrund som manifesterar sig i synen på lärande, undervisning och skola samt den organisation man byggt upp för att underlätta förverkligandet av denna värdegrund.

Rektorer som är mycket följsamma till lärares önskemål om att revidera projektet så att det bättre passar in i befintligt undervisningsmönster minskar sannolikheten för ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Dessa slutsatser stöds av Huberman och Miles (1984) konstaterande från en studie av utvecklingsintensiva skolor.

"Om man ser till önskvärt resultat var en lugn inledningsfas ett dåligt tecken. Man lyckades med en friktionsfri implementering genom att minska projektets omfattning och genom att minska kraven på förändringar på handlingsnivå. Denna nedtrappning löste de flesta bekymren under inledningsfasen men man kastade även bort det mesta av de potentiella belöningarna, projektet förvandlades ofta till ett harmlöst och trivialt företag.

De flesta av de stormiga och konfliktfyllda projektinledningarna, inklusive de som senare gav de bästa resultaten, förblev ambitiösa, förändringsskapande och i konflikt med det traditionella mönstret, vilket resulterade i stora problem till att börja med, för att sedan ge betydelsefulla förändringar i vardagsarbetet." (s. 273)

Slutsatsen blir att den inre upplevda nödvändigheten av förändring behöver vidmakthållas genom yttre nödvändighet, ofta manifesterad genom att ledningen håller fast vid den ursprungliga utvecklingsidén.

Huberman och Miles slutsats är att:

"Ledare som reagerade positivt och snabbt på krav att anpassa innovationen samtyckte indirekt till en urvattning av projektet och därmed till mer begränsade resultat. De som höll fast vid och var trogna den ursprungliga idén, blev ibland till att börja med intvingade i en obehaglig auktoritär roll, men de klarade av att, under vissa förhållanden, åstadkomma mer omfattande förändringar." (s. 273)

Projekt i görandets respektive lärandets tjänst

Projekt i görandets tjänst resulterar ofta i avstöttningsprocesser eller av anpassning av förändringarna till gällande vardagsrutiner. Med görandets tjänst avses projekt vars huvudsyfte är att finna bättre "göranden" än de man för närvarande tillämpar i organisationen. Oftast sker det på initiativ utifrån, från ledningen eller från en mindre grupp av lärare på skolan som funnit brister och problem i den gällande verksamheten. Projektpengar tillförs för

att ge optimala eller åtminstone bättre förutsättningar än normalt för att projektet ska bli framgångsrikt.

Projekt i lärandets tjänst genomförs primärt inte för att hitta bättre lösningar som alla sedan förväntas tillämpa. Projekt initieras för att underlätta lärandet om ett viktigt problemområde i verksamheten. Avsikten är således inte att få alla att göra på samma sätt som man gjorde i det framgångsrika projektet utan att få alla i organisationen att delta i ett kunskapande om problemet utifrån de erfarenheter som projektet givit. De lärdomar man kommer fram till, tillämpas sedan i organisationen på olika sätt beroende på situation och person. Projektet initieras vanligen av gemensamt upplevda problem. Projektpengar används huvudsakligen till att bekosta de extra insatser som behövs för lärprocessen och inte för genomförandet av själva förändringen. Ibland kan dock även extra resurser behöva läggas in i själva förändringsarbetet för att annan verksamhet inte ska drabbas. Att ge resurser för att skapa extra gynnsamma förhållanden är mer tveksamt eftersom lärandet då riskerar att bygga på orealistiska premisser.

Även synen på projekt förefaller således att skilja sig åt beroende på om man sätter in det i ett traditionellt tänkande om ledning, styrning och skolutveckling eller ett mer lärandeorienterat och problembaserat tänkande.

En styrka i Nobelprojektet är att förändringarna inte utgjort en från den övriga verksamheten avskild och skyddad del. Institutionaliseringsprocessen, dvs. införlivandet av förändringarna i den reguljära verksamhetens rutiner underlättas därigenom. En av svagheter i projektet har varit att idébärarna, dvs. i första hand skollädares, inte agerat "eldsjälar" i initieringsfasen och implementeringsfasen vilket gjort att förändringsarbetet tappat fart och ibland inte ens kommit i gång. Om man inte får i gång förändringarna får man heller inga nya erfarenheter som kan ligga till grund för nya lärdomar som sedan förstärker förändringsarbetet. En annan svaghet i projektet är att förändringen varit för avgränsad och satts in i en helhet i vilken den inte är en naturlig del. Förändringar underlättas om de är kongruenta med den lednings- och styrningsfilosofi som tillämpas. Även andra delar som sätt att arbeta med kompetensutveckling, medarbetarsamtal osv. behöver förändras för att skapa en annan och förstärkande helhet. För att skapa denna helhet behövs även förändringar i den styrningsmodell som dominerar på nationell nivå.



Att handla för utveckling

– erfarenheter från ett skolutvecklingsprojekt inom handelsprogrammet

Av Per Gerrevall & Peer Hovden

Per Gerrevall

Per Gerrevall är filosofie doktor och universitetslektor i pedagogik vid Växjö universitet. Han är en av projektledarna för gymnasieskolans nya yrkesprov och har även Skolverkets uppdrag att utvärdera det nya projektarbetet inom gymnasieskolan. Hans intresseområde är kompetens- och utbildningsfrågor och han har under många år arbetat med pedagogiska frågor som rör olika typer av yrkesutbildningar inom högskolan.

Peer Hovden

Peer Hovden är gymnasielärare på elprogrammet vid Elof Lindälvs gymnasium i Kungsbacka och arbetar för närvarande också som universitetsadjunkt vid Växjö universitet. Efter 20 år i elbranschen har han via lärarutbildning och vidare högskolestudier fått möjlighet att fördjupa sig i frågor som rör yrkeskunnande. Han har inspirerats mycket av det arbete som bedrivs under professor Bo Göranzons ledning vid KTH inom yrkesområdet Yrkeskunnande och teknologi, där dialogen utnyttjas som medel för att både synliggöra och utveckla yrkeskunnande.



Lärdomar

- ● ● ● Lärarnas subjektivt upplevda handlingsutrymme är mindre än vad det faktiska inre handlingsutrymmet är. Det finns alltså ofta en handlingspotential som går att utnyttja.
- Färdiga koncept framstår som attraktiva i en komplicerad skoltillvaro.
- Ett samarbete i dialogform mellan universitet och gymnasieskola kan både utgöra en ventil i en pressande situation och stimulera till pedagogisk och professionell utveckling. Men det är viktigt att vara klar över att man diskuterar verksamheten utifrån olika positioner.
- En grundförutsättning för undervisningen är att mötet mellan lärare och elever sker med ömsesidig respekt kring ett utmanande innehåll.
- Ägarskapet av ett utvecklingsprojekt är viktigt.
- Ett samarbete med arbetslivet är en väg för att förändra bilden av handelsprogrammet som ett program med låg status och otydligt innehåll. När arbetslivet bjuder upp till dans, vill man ha en partner (skolan) som följer takten ...
- Skolledningens stöd vid utvecklingsarbetet är viktigt. I en decentraliserad organisation behöver delegationen av ansvar tydliggöras.

Att handla för utveckling

*– erfarenheter från ett skolutvecklingsprojekt
inom handelsprogrammet*

Projektets grund

Handelsprogrammet framstår som ett intressant program ur flera perspektiv. Oavsett vilka intressen ungdomar har, så har de kontakter med det arbetsliv som handeln representerar – kläder, sportartiklar, specerier, musik, resor, ja, listan skulle kunna göras hur lång som helst. Många av dessa kontakter äger dessutom rum i en miljö som utformats med tanke på ungdomars livsstil, och i många butiker möter de ofta andra ungdomar i arbete. Samtidigt är det ett program som enligt Skolverkets utvärderingar har problem med sin identitet och med status, vilket bl.a. visar sig i att det är svårt att rekrytera ungdomar till programmet. Det är också svårt att entusiasmera de elever som går på programmet för dess innehåll, då detta ofta uppfattas ha bristande överensstämmelse med den servicenäring som programmet ska förbereda för. Detta föranleder Skolverkets utvärderingsgrupp att mana till förnyelse.

För HP-programmet är behovet av förnyelse akut, då de framtida yrkesrollerna för HP-eleverna rimmar illa med utbildningens utbud av innehåll och valmöjligheter.¹

Ett annat problem, som gäller gymnasieskolan mer allmänt, är att de olika programmen framstår som splittrade. Eleverna vandrar mellan ämnen och kurser utan att få de upplevelser av meningsfulla sammanhang som programmålen målar upp.² Detta problem har också giltighet för handelsprogrammet. Det borde därför vara intressant att söka förstå bakgrunden till dessa negativa bilder av programmet men också att försöka göra någonting åt dem.

I ett utvecklingsprojekt som genomförts i samverkan mellan ett lärarlag vid Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet och handelsprogrammet vid Kungsmadskolan i Växjö har frågor kring programmets interna villkor och utvecklingsmöjligheter behandlats. Syftet med projektet har varit att genom vad som kan betecknas som lärande samtal söka förstå de villkor

¹ Skolverket (1999) Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998. Skolverkets rapport 163, s. 166.

² Skolverket (2000) Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys. Skolverkets rapport nr 187.

under vilka verksamheten vid programmet bedrivs, men också att utröna möjligheterna att tematiskt behandla utbildningens innehåll utifrån de kunskapsfält som utbildningen ska utveckla. Syftet har vidare varit att utröna vilka möjligheter som ligger i ett samarbete mellan högskola, gymnasieskola och arbetsliv kring dessa frågor.

Den skolutveckling vi sökt bidra till bygger på ett utvecklingsinriktat lärande. Genom att centrala problem lyfts fram och görs till föremål för reflektion, ska förutsättningarna för såväl verksamhetsutveckling som professionell utveckling skapas.³ Som medel har valts dialogens form. Vid regelbundna samtal har olika teman lyfts fram och diskuterats, vilka sedan blivit föremål för en kritisk reflektion. Vi har då inte eftersträvat att nå en samlad bild av programmet, utan efter att identifiera vissa kritiska inslag som framstår som väsentliga.

Projektets genomförande

I januari 2001 hölls det första arbetsmötet tillsammans med lärarlaget och skolledningen. Lärarlaget utgjordes av ett tiotal lärare representerande såväl karaktärsämnen som kärnämnen. (Några ytterligare lärare medverkar i programmet, men har ej deltagit i projektet.) Skolledningen representerades av dåvarande rektor och biträdande rektor. Därutöver medverkade vid det första projektmötet även chefen för kommunens gymnasieförvaltning.

Under projekttiden (tre terminer) har arbetsmötena genomförts ungefär var tredje vecka. Mötena har hållits på skolan och legat på den ordinarie konferenstiden, dvs. mellan kl. 15–17 en dag mitt i veckan. Vid samtalen har med viss variation samma grupp lärare deltagit. Medverkan från skolledningen har varit sporadisk. Efter hand har även eleverna involverats i utvecklingsarbetet.

Två representanter för Svensk Handel (bl.a. ordföranden i Kronoberg) har sedan hösten 2001 deltagit i flera av arbetsmötena. Svensk Handel har också tillsammans med Växjö universitet arrangerat en träff för handelsprogrammen i regionen, då samarbetet mellan skola och arbetsliv behandlades.

De lärande samtalen har följt ungefär samma uppläggning. Lärarna har inför varje möte haft till uppgift att skriva en personlig reflektion kring ett tema som behandlats.⁴ De reflektioner som inkommit har vid mötet blivit föremål för diskussion utifrån de betraktelser som vi i universitetsgruppen

³ Se exempelvis Rychen, DS & Salganik, LH (Red) (2001) *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers. En sammanfattning av OECD-diskussionen förs i Madsén, T (1998) *Nya forskningsspektiv på gymnasieelevers lärande*. I: Bibliotekstjänst (1998) *Informationssökning i fokus*. Idé- och metodbok för gymnasieskolans bibliotek.

⁴ Denna ambition har dock av olika skäl ej kunnat realiseras fullt ut. De skriftliga reflektioner som sända in har i allmänhet varit mycket kortfattade, och vissa lärare har varit sparsmakade med att producera texter.

tillfört. Som diskussionsledare under arbetsmötena har en lärare från universitetet fungerat (PH). Detaljerade minnesanteckningar har förts under samtalen, vilka sedan tillsammans med en reflektion över samtalets innehåll legat till grund för nästkommande möte. Ansvarig för minnesanteckningarna har varit en lärare från universitetet (PH).

Innehållsligt har arbetsmötena behandlat i princip tre områden. *Lärares yrkeskunnande* har utgjort ett av dessa områden. Förändrade villkor och uppdrag har lett till förändrade krav på lärares yrkeskunnande. Aktuella problem har också lyfts upp för diskussion. Utifrån händelser som inträffat har en diskussion förts, vilken sedan lett till uppgifter i form av reflektionsuppgifter. Förhållandet mellan *skola och arbetsliv* har varit ett annat område som behandlats. Diskussionen har gällt hur samarbetet kan utvecklas. Det tredje temat har utgjorts av en diskussion av *förändringar av programmets innehåll och uppläggning*. I projektet har legat en ambition att få tillstånd ett bättre samarbete mellan lärare av olika kategorier som grundar sig på ett tematiskt angreppssätt.

Vid några tillfällen har externa bidrag tillförts. Det har varit resurspersoner som behandlat vissa teman, det har varit relevant litteratur eller det har varit videoband som tillfört andra perspektiv på utvecklingsarbetet. Några i lärarlaget har också deltagit i ett par kurser som haft beröring med projektet. Flera lärare deltog bl.a. i en kurs om Övningsföretag på Bosön.

I vår redovisning av projektet har vi valt att först lyfta fram några villkor som framstått som centrala för handelsprogrammets situation vid Kungsmadskolan. Därefter söker vi beskriva erfarenheterna av det utvecklingsarbete som bedrivits tillsammans med utfallet av detsamma och utifrån de vunna erfarenheterna dra några mer principiella lärdomar.

Programmets villkor

Våra samtal med lärarna har som vi tidigare omtalade behandlat tre övergripande områden; lärares yrkeskunnande, förhållandet mellan skola och arbetsliv och programmets innehåll och uppläggning. Några teman har utkristalliserats som centrala i olika avseenden. Centrala för förståelsen av de villkor under vilka verksamheten bedrivs och med tanke på programmets utveckling.

Handelsprogrammets status

Programmets status eller brist på status framstår som ett svårt problem. Det finns något i väggarna som är svårt att både beskriva och förändra och som rör synen på programmet och på dess elever som "andra klassens elever". Detta medför både att undervisningssituationen för lärarna blir ansträngande och att andra elever får sitta emellan. Det finns i lärarlaget en stark och innerlig önskan om att förändra programmets status. Det finns också

en insikt om att vägen till status går genom kvalitet och inte erövrar genom flirt med mode och populism.

Det råder numera ett konkurrensförhållande mellan olika program och skolor, där somliga upplever sig som vinnare och andra som förlorare. Vad det är man konkurrerar om varierar förstås. För det första konkurrerar man om elever. Att lyckas väl i denna konkurrens innebär att det är fler elever som slåss om ett mindre antal platser – programmet framstår som attraktivt. Av detta följer vidare att ett urval krävs. Som urvalsinstrument används studieframgång så som den visar sig i form av betyg. På ett attraktivt program blir det därför de elever som lyckats bäst enligt skolans måttstockar som tar plats. De som förlorar i konkurrensen får söka sig till ett annat program.

För det andra konkurrerar man om lärare. Vilka motiv lärare har för att välja den ena eller den andra anställningen kan förstås variera. Dock tenderar lärare att söka sig till stabila och intresserade grupper snarare än att söka utmaningen som ligger i att brottas med omotiverade elever. Även här kan vissa program betecknas som vinnare och andra som förlorare.

Vid Kungsmadskolan finns ett tiotal olika program. Två av dessa är handelsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet. Det initierades parallellt ett projekt som gällde samhällsvetenskapsprogrammet. Detta projekt avser en entreprenörsinriktning som också ska genomföras i samverkan med universitetet. När detta projekt lanserades tillkallades massmedia, och lärare och skolledare kunde dagen efter på bild annonsera det nya projektet. Den nya inriktningen är också framskriven på skolans webbsidor.

Att man vill skapa uppmärksamhet kring den nya satsningen kan förstås förklaras med att konkurrensen om eleverna är mer påtaglig när det gäller samhällsvetenskapsprogrammet. Här konkurrerar man både med en annan kommunal gymnasieskola och med friskolor. Handelsprogrammet är inte lika konkurrensutsatt – det ges inte vid någon annan skola i kommunen och man tar emot samtliga elever som söker. Samtidigt signalerar uppmärksamheten också status. Att då mycket lite uppmärksamhet ägnas det utvecklingsarbete som arbetslaget på handelsprogrammet bedriver förstärker den informella rangordningen som råder mellan de olika programmen. Vi kan anknyta till den nationella utvärderingen av handelsprogrammet:

Utvärderingen har visat att många elever på handels- och administrationsprogrammet uppfattar sin egen position i skolan som underordnad andra program. I intervjuerna redovisar eleverna en mycket klar uppfattning om den rangordning som kan finnas bland eleverna på en skola. De anser att såväl lärare som elever på andra program än handels- och administrationsprogrammet men även skolledare ser ner på både dem och utbildningen. Eleverna anser att detta förhållningssätt är orättfärdigt.⁵

⁵ Skolverket (1999) Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998. Skolverkets rapport 163, s. 54.

Är bilden av programmet som ges utåt att det är ett bra program med duktiga och engagerade lärare, där man utmanas innehållsligt under studietiden och där man får gå tillsammans med engagerade och intresserade studiekamrater, så lockar denna bild förstås till sig sökande. Är bilden i stället att det är ett diffust program, som till och med saluförs i termer av att det kan vara lämpligt för dem som haft studieproblem, är det på motsvarande sätt förståeligt att det inte attraherar eleverna i motsvarande grad. Och bilden utåt av programmet är som sagt något som bekymrat lärarna.

Handelsprogrammet kan i denna konkurrens betecknas som förlorare, och detta visar sig exempelvis genom antalet sökande per studieplats. Sedan tidigare har det rått ett visst konkurrensförhållande mellan studieförberedande program och yrkesförberedande program. Detta statusförhållande har förstås inte blivit bättre för handelsprogrammets del, när programmet annonseras som ett andrahandsval för elever som egentligen är intresserade av samhällsvetenskapsprogrammet, men som inte tror sig klara av denna studietakt.

En vidare konsekvens av detta förhållande är att det bidrar till att handelsprogrammets karaktär suddas ut. Ska man bygga programmets innehåll kring vissa yrkesområden, är det dessa som i första hand borde föras fram och inte relationen till ett mer allmänt studieförberedande samhällsprogram. Och att man måste göra någonting åt den diffusa karaktären, har lärarna varit eniga om.

Förhållandet lärare – elever

Ett problem som flera lärare tar upp rör elevgruppernas variation eller heterogenitet i olika avseenden. Eleverna skiljer sig åt när det gäller ambition, motivation och kunskapsmässiga förutsättningar. Det är svårt att kunna stimulera de ambitiösa eleverna, när de omotiverade eleverna tar så mycket energi. Att så mycket arbete får ägnas mer sociala sidor av yrket verkar i lärarnas ögon också deprofessionaliserande. Tiden är kort och lärarna anser sig "missa möjligheterna" att med eleverna diskutera självinsikt, utveckling och ansvar som människa. Det är som att "kasta smörgås, man studsar bara på väsentligheterna", som någon lärare uttryckte det. Samtidigt "får vi för lite utmaningar i vår pedagogiska roll, mycket energi och kraft ägnas åt speciella elevers hem-/personliga problem".

Vi har under projektet gjort besök i några olika handelsklasser som är inne i sitt första gymnasieår. I en av klasserna uttrycker eleverna att de har stor frihet. Gymnasiet har för dem inneburit nya vänner och nya kontakter. Friheten med den egna planeringen upplevs som positiv. Flera är på väg in i ett yrke – här finns ambitioner.

I en annan möts vi i stället av ett ganska stort mått av nonchalans. En håglöshet genomsyrar vårt möte. Samtalet tänds till en gång. Det är när vi

kommer in på prov och lärarattityder. "De vill sänka oss!" Den känsla mötet gav var att dessa unga människor inte tar vare sig själva eller skolsituationen riktigt på allvar. De framstår snarare som demoraliserade eller desillusionerade.

I den tredje klassen finns en artikuleraad, konstruktiv kritik, där förhållandet mellan lärare och elever framstår som kritiskt. Kritiken uttalas av många – de är samstämmiga:

- *Vi är mindre synliga här än i grundskolan.*
- *Lärarna ställer krav på oss – borde de då inte ställa krav på sig själva (vi skriver prov på utsatt tid varför kan de inte rätta på utsatt tid?).*
- *De har makt.*
- *De lyssnar inte.*

Kritiken antyder ett avstånd mellan lärare och elever. Lärarna upplever att en märkbar förändring skett under de år de arbetat med programmet. Det finns en klick elever som förstör tillvaron för övriga. Det lärarna ger uttryck för är konsekvenserna av att gymnasieskolan inte längre är en urvalsskola utan "en skola för alla". Den tid då "omotiverade" elever aldrig vann inträde till gymnasieskolan är förbi – ett faktum som påtagligt förändrat villkoren för undervisningen. Hur detta förhållande ska mötas och hanteras har varit en central problematik genom hela projektet.

De förslag till lösningar som kommit fram vid diskussionen har i huvudsak haft att göra med organisation och disciplin. Organisatoriskt kan det innebära att se till att de omotiverade eleverna väljer något annat program eller att organisera verksamheten i pojk- och flickgrupper, så att de tysta flickorna får utrymme. Disciplinära åtgärder innebär att strama åt tyglarna i olika avseenden.

- *Respekten för lärarna har förändrats.*
- *Vi är för eftergivna.*
- *I Eksjö har man generellt kepsförbud – är inte det något för oss?*

Men det är inte organisation och disciplin som eleverna frågar efter i första hand, även om de också vill ha ett bra arbetsklimat. Eleverna återkommer flera gånger till betydelsen av ett fungerande samtal mellan elev och lärare. Några uttryck ur samtalet med en kvinnlig elev belyser vad man är ute efter: "lära eleven se in i sig själv ... veta var man står ... vägen in i livet ... ta ansvar för sig själv". Hon menar att det handlar om förutsättningar för att kunna lära sig, förutsättningar för att fungera i skolsituationen och förutsättningar för att utvecklas som människa. Det handlar alltså om något mer än ämnet, något annat än kurserna som hon tycker är viktigt.

Således står här olika perspektiv mot varandra. Å ena sidan tanken att man genom att skapa tydligare organisatoriska ramar kring verksamheten också kan etablera goda lärandevillkor vid studierna av ämnet. Å andra sidan tanken att man i undervisningen skapar goda lärandevillkor genom att i och genom ämnet möta elevernas existentiella frågor. Det första perspektivet innebär att man inte närmare behöver gå i klinsch med innehållet, medan det andra perspektivet på ett annat sätt utmanar både utbildningens innehåll och utformning. Innehållet måste ur det senare perspektivet beröra eleverna och ge dem möjlighet att utvecklas också som människor. Fostranaspekter och innehållsaspekter blir till två sidor av samma mynt. Till detta problem återkommer vi längre fram.

Programmets ledning, innehåll och strukturer

Kring handelsprogrammet finns ett arbetslag etablerat. I arbetslaget ingår såväl karaktärs- som kärnämneslärare. Enligt lärarna är det ett arbetslag som fungerar väl ihop. Men ingen av lärarna har något uttalat ledningsansvar. Den tidigare inflytelserika biträdande rektorn för programmet hade när projektet inleddes rekryterats för andra uppdrag. Därför upplevde flera lärare att de hamnat i ett visst tomrum, t.o.m. i ett baksug. Den nuvarande biträdande rektorn är kärnämneslärare och har inte samma innehållsliga förankring i programmets karaktärsinnehåll som den tidigare. Skolans rektor med ett starkt engagemang för de yrkesförberedande programmen stod i begrepp att gå i pension när projektet inleddes. Under projektet pågick arbetet med att försöka rekrytera en ny rektor, och först under projektets sista skälvanade månader fanns en ny rektor på plats.

Om vi ska ge en förenklad bild av skolans organisatoriska strukturer så som vi uppfattat dem, kan den te sig sålunda. På skolan förefaller det råda en organisation som kan liknas vid ett antal fritt flytande farkoster – program. Programmen lever i stort sitt eget liv, vilket bl.a. medför att likartade utvecklingsarbeten som berör två program kan fortgå parallellt utan att man har någon större vetskap om varandra. Farkosterna har ingen beröring med varandra men krockar ibland av olika skäl. De kan utnyttja samma kärnämneslärare eller de kan komma att konkurrera om salar och resurser.

I en sådan organisation blir organiseringen av ledningen förstås viktig. En tydlig ledning är inte bara viktig inom en hierarkisk organisation. Det behövs också ett tydligt delegerat ansvar till arbetslaget kring programmet och ett klart definierat uppdrag. Det senare verkar inte ha varit fallet här. Det ansvar som arbetslaget enligt den biträdande skolledaren har fått och de förväntningar som gått ut med ansvaret, har lärarna ej uppfattat eller förmått axla. Detta bidrar rimligen till programmålens underordnade ställning och till att det inte finns någon sammanhållande och i arbetslaget förankrad idé bakom programmet som man också kan saluföra utåt. Innehål-

let både i programmet och i programmets kurser är man inom lärarlaget ändå i stort sett nöjd med. Inriktningen administration saknas dock. Det är något man återkommande tar upp. Denna inriktning lockade andra kategorier elever än de man har i dag.⁶ Kontakten med arbetslivet under utbildningen beskrivs av lärarna vara viktig för eleverna. Förhållandet till arbetslivet ses både som väsentligt och positivt, men det ges också uttryck för att förhållandet borde utvecklas. Detta förutsätter dock att man vet mer om varandras verksamhet.

Ett tema som ofta återkommit i diskussionen inom arbetslaget är upplevelsen av att strukturerna utgör ett hinder för utveckling. Det finns förhållanden som upplevs ha en starkt styrande och hämmande effekt på verksamheten – exempelvis betygssättning och schemaläggning. Det senare yttar sig exempelvis i att elever väljer kurser med tanke på att få ett bra schema och inte utifrån intresse. Schemastrukturerna och lokalerna försvårar dessutom samarbetet mellan lärarna. Den avgående rektorns vision om en samlad handelsvåning återstår att realisera.

Det inre arbetet styrs således i hög grad av upplevda strukturella ramar. Som arbetsplats är skolan en mycket stor organisation. Ramfaktorer som tider, lokaler, schema, tjänster etc. spelar en avgörande roll då undervisning och lärande organiseras. I denna organisatoriska tvångströja ska skolans olika uppdrag pressas in. Hur strukturerna uppfattas har stor betydelse för ett förändringsarbete.

Begreppet handlingsutrymme är relevant att använda i detta sammanhang. Man kan skilja mellan ett objektiva och ett subjektivt handlingsutrymme.⁷ Handlingsutrymmet begränsas å ena sidan av vissa faktiska omständigheter såsom exempelvis ekonomiska förutsättningar. Det subjektiva handlingsutrymmet hänför sig till vad individerna uppfattar vara möjligt att göra. Nilsson har delat upp det objektiva handlingsutrymmet i ett yttre handlingsutrymme som begränsas av huvudmannens ramar och ett inre handlingsutrymme som begränsas av organisationskulturen.⁸

Överfört till situationen vid skolan framstår lärarlagets inre eller faktiska handlingsutrymme vara större än det de subjektivt erfar. De strukturella begränsningar som de målar upp är enligt skolledningen möjliga att påverka. Men det kräver ytterligare arbetsinsatser för lärarlaget att både tydliggöra de faktiska begränsningarna och att förändra de påverkbara strukturerna i en önskad riktning.

⁶ Inriktningen mot administration efterfrågas dock inte i dag av vare sig arbetsliv eller elever. (Ylva Malm, undervisningsråd vid Skolverket, personlig kommunikation).

⁷ Aronsson, G. & Bergelind, H. (red) (1990) *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.

⁸ Nilsson, L. (manus) *Lärande och kunskapsanvändning vid särskilda ungdomshem – en studie om kompetensutveckling i utbildning och arbete*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik, Licuppsats.

Att bedriva utvecklingsarbete – att handla för utveckling

Projektet har haft en utvecklingsambition. Ambitionerna har gällt att innehållsligt söka meningssammanhang som går utöver enskilda kurser och ämnen samt att utveckla förhållandet mellan programmet och arbetslivet. Vi ska i det fortsatta först diskutera erfarenheterna av utvecklingsarbetet och därefter sammanfatta utfallet av projektet.

Förändra eller förvalta och förfina

Intentionerna med utvecklingsarbetet har ur vår synvinkel byggt på perspektivet av att förändra snarare än att förvalta och förfina. En frågeställning som präglat vårt eget kunskapssökande har varit hur en verksamhetsförändring som skall vara genomgripande och bli bestående genomförs? Hur ser processen ut där människor går från ord till handling, blir medvetna om förlamande strukturer och bryter sig ur dem?

Den bild lärarna ger av läget, och som understöds av de nationella utvärderingarna, är att programmet befunnit sig indraget i en negativ spiral, där oönskade förutsättningar drivit utvecklingen nedåt. Omotiverade elever har fått ett negativt bemötande av lärarna, vilket gjort att de blivit ännu mer omotiverade och situationen i klassrummet än mer destruktiv. Skolans svar på problematiken har varit att organisatoriskt söka vända spiralens riktning i stället för att kritiskt börja granska utbildningsinnehållet.

Vi kan anknyta till Hans-Åke Scherps analys av rektorsrollen vid förbättringsarbeten på gymnasieskolan⁹, där han skiljer mellan en utmanande och en mer serviceinriktad roll. Medan vi sökt utmana lärarlaget att kritiskt reflektera över de strukturer som verkar begränsande på såväl professionalitet som möjligheter att skapa mening i elevernas studier, har man från skolan intagit en annan ståndpunkt. Genom att skapa tydligare regler kring exempelvis närvaro, klädsel och APU behöver man inte riva upp etablerade innehållsstrukturer. Etablerade strukturer kan därför bestå och förfinas, och någon påtaglig förändring behöver egentligen inte äga rum.

Kanske behöver det inte heller i detta fall handla om det ena eller det andra. Kanske kan man åstadkomma både och. Självfallet behövs det överenskommelser kring hur man uppträder i olika sammanhang – i skola och i arbete. Detta håller nog även de mest obstruerande eleverna med om. Men mot bakgrund av det vi ovan lyfte fram gällande relationerna mellan lärare och elever, framstår det som väsentligt att eleverna är med och formulerar dessa överenskommelser och förstår poängen med dem. Och om de är framförhandlade utifrån innehållsliga grunder bör förutsättningarna vara bättre för att de efterföljs, än om de är tillkomna över huvudet på dem de berör.

⁹ Scherp, H.-Å. (1998) Utmanande eller utmanat ledarskap: Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Den problemorientering av delar av utbildningens innehåll vi diskuterat vid olika skeden under projektet har inneburit en alternativ lösning. Att samla innehåll från flera kurser i ett autentiskt sammanhang skulle innebära en annan väg att gå för att skapa motivation kring programmets innehåll. Denna tanke har under projektet börjat slå rot. Programmet kommer nu att ingå i konceptet "Övningsföretag" som drivs nationellt.¹⁰ Det innebär att eleverna en halvdag i veckan kommer att arbeta inom ett simulerat företag som byggs upp tillsammans med ett lokalt fadderföretag, och som de driver med hjälp av simulerade stödstrukturer (post, bank). Via arbete i övningsföretaget och ett autentiskt sammanhang ska det enligt webbmaterialet bli "möjligt för skolan att på ett effektivt och stimulerande sätt nå både läroplansmål och program mål och samtidigt skapa en attraktiv profil för handels- och administrationsprogrammet". Konceptet är inte gratis. Skolan får erlagga en årlig avgift för att få tillgång till de stödstrukturer som ett riktigt företag förfogar över. Ur elevernas synvinkel är förstås en halv dag i veckan inte särskilt mycket, men det kan ses som en inledning till en alternativ väg.

Resultatnriktning och tid

Vid ett utvecklingsarbete finns det mer eller mindre uttryckta krav på snabba resultat. Men vägen till utveckling framstår i stället ofta som både lång och mödosam. Vi uppfattar att en del beskriver situationen i skolverkligheten som emellanåt så akut och kaotisk att de professionella endast efterfrågar genvägar fram till någon sorts lösning. De har inte tid eller ork att gå den långa vägen.

I projektet har legat att synliggöra villkor, att bryta mönster och att etablera andra innehållsliga grunder för verksamheten. Men samtidigt ska den ordinarie verksamheten fortgå. Med krav på resultat utan egentliga möjligheter för lärare att arbeta med förändringsproblematiken inom ramen för sin anställning, måste förväntningarna på resultat anpassas därefter. Till projektets förfogande har funnits medel som varit särskilt destinerade för skolan. Vi har vid upprepade tillfällen sökt intressera lärarlaget för att om-sätta medel i tid för någon eller ett par personer, så att de under ett par veckor kunnat arbeta koncentrerat med den innehållsliga utvecklingen. Detta administrativa grepp har man dock av olika skäl inte tagit.

Från andra sammanhang vet vi att den typen administrativa åtgärder som det här är fråga om förutsätter ett samarbete med eller initiativ från skolläningen. Att arbeta med utveckling under en period i stället för att undervisa, faller måhända utanför den normala fördelningen av läraruppgifter. Där fördelar man timmar på kurser och klasser. Ska någon frikopplas från undervisningen en period, måste det dessutom sättas in en vikarie. Att organi-

¹⁰ Konceptet beskrivs exempelvis på <http://www.foretagsam.se/>

sera fram dessa möjligheter är något som måste göras tillsammans med eller av ledningen.

En slutsats som gäller detta projekt och andra projekt av liknande karaktär är förstås att vill man ha en förändring till stånd måste man också administrativt ge personalen möjlighet att arbeta med dessa förändringar på arbetstid. Detta konstaterande faller naturligtvis inom ramen för metaforen ”slå in öppna dörrar”. Att planera för innehållsliga förändringar innebär att brottas med existerande strukturer. Detta låter sig inte göras ett par timmar i veckan under en konferenstid, utan förutsätter en mer sammanhängande arbetsinsats.

Finns det inga genvägar?

Metoden – vårt förhållningssätt att bygga på dialog och inte komma med lösningar – har skapat både förvirring och en viss otålighet. Vi har ständigt återkommit till att det är i läroplanens erfarenheter ledtrådarna till en utveckling av det vardagliga skolarbetet finns. Men det innebär samtidigt att något färdigt på förhand givet mål för förändringsarbetet inte låter sig formuleras. Samtalets roll är att ge nytt ljus åt det upplevda, att i samtalet försöka se det erfarna ur ett nytt perspektiv. Samtalets roll är därigenom inte bara att generera lösningar åt de problem man upplever, utan också att vara ett redskap för utveckling av yrkeskunnandet. Vi ska försöka belysa detta med ett exempel.

För lärarna har relationen mellan undervisning och fostran varit en kritisk fråga. Man upplever att tid tas från undervisningen till sådant som har med fostran att göra. Att när detta uttryckts stanna upp och i samtal vrida och vända på förhållandet mellan undervisning och fostran, innebär inte att man tar tydliga steg framåt eller ens åt något håll. Men just här finns något av det centrala vad gäller ett förändringsarbets väl eller ve: att ha viljan och modet att våga se sig själva och sin lärargärning i nytt ljus. Detta kan innebära att föreställningar om yrkets innebörd utmanas eller fördjupas.

Förhållandet mellan fostran och undervisning ska kanske inte ses som att det ena tar tid och energi ifrån det andra. Det kanske i stället är två väsentliga kvaliteter i läraruppdraget. Ulf Blossing menar exempelvis att ...

... en lärares uppgift handlar om att undervisa och fostra, att påverka den unga generationen och låta sig påverkas av den. Det är ett uppdrag som manar till samhällsansvar och som sätter fart på den personliga utvecklingen, vare sig man vill eller inte. Att vara lärare är att vara en ständig förbättringsarbetare, för andra, såväl för sig själv.¹¹

¹¹ Blossing, U. (2002) Projektarbetet – en utmaning för skolkulturen. I: Skolverket (2002) Sammanhang och samspel – tankar om projektarbetet. Stockholm: Liber, s. 15.

Företrädarna från arbetslivet som deltagit i våra samtal har ofta betonat hur viktigt det är att de ungdomar som är ute på APU eller som vill få en anställning har ett gott uppträdande. Hur den anställda förhåller sig till kunder är oerhört centralt i serviceyrken. Fostransaspekten är därför egentligen en central innehållslig angelägenhet inom programmet. Går vi till styrdokumentet ser vi att denna också utgör en väsentlig del i skolans uppdrag. Skolans huvuduppgift, så som den är formulerad i den nu gällande läroplanen, är bl.a. följande:

Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet. All verksamhet i skolan skall bidra till elevernas allsidiga utveckling.¹²

Läroplanen ska ses som det uppdrag skolan har att fullgöra. Och förhållandet till uppdraget är något som brukar diskuteras, och där man ofta gör jämförelser med industrin. Vilken dataingenjör kan kosta på sig att säga att han/hon inte vill läsa manualen till det nya programmet? Vilken ekonom vill inte lära sig det nya redovisningssystemet? Vilken kirurg vill inte lära sig den senaste tekniken för kärlikirurgi? Vilken fordonstekniker vill inte lära sig reparationsschemat för elektroniken i den senaste modellen av Saab?

Om man därför kan acceptera att uppdraget faktiskt handlar om att bidra både till kunskapsutveckling och till personlig utveckling, så blir en utgångspunkt för ett utvecklingsarbete i stället att se hur dessa båda uppdrag kan förenas. Det finns en väsentlig skillnad mellan lärares praktik och de ovan relaterade exemplen. De förändringar som de senare exemplen handlar om är sådana som förs in i praktiken utifrån. Läkaren möter de nya operationsmetoderna via tidskrifter eller via konferenser, manualerna kommer i färdigt skick för att ”implementeras”, etc. Det förändringsarbete som vi här talar om bygger på ambitionen att lärarna genom tydliga bilder av den egna verksamheten och genom en kritisk diskussion själva ska se möjliga förändringsalternativ. Hur kan verksamheten utformas så att den främjar elevernas utveckling till kunniga och ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet?

Denna konsekvens av en målstyrd skola är emellertid inte alltid lätt att förhålla sig till – att utveckla en verksamhet som man samtidigt står mitt i. Och detta förhållande reser en väsentlig fråga. Vilka möjligheter har lärarna att själva utveckla nya verksamhetsformer, när så stor kraft går åt att hantera vardagen? I det aktuella lärolaget har man på samma sätt som i exemplen ovan sökt efter nya manualer.

¹² Läroplan för de frivilliga skolformerna LPF 9.

”Övningsföretag”¹³ är alltså ett färdigt koncept man ansluter sig till, vilket alltså kan ses som att genvägar finns. Sedan kan man förhålla sig till genvägarna på olika sätt. Benchmarking, dvs. att relatera den egna verksamheten till andra exempel, innebär att man kritiskt granskar de exempel som är aktuella. Och med en sådan hållning till konceptet ”övningsföretag” kan genvägen sannolikt generera andra utvecklingsmöjligheter.

Behovet av reflektion?

Den tid vi lever i förutsätter att människor kan förhålla sig till en stor mängd samhällseliga fenomen. Även lärares arbete har till följd av förändrade arbetsvillkor blivit allt mer komplext. Ett sätt att förhålla sig till den komplicerade arbetssituationen är ta sig tid till reflektion. Ett reflexivt förhållningssätt blir på så sätt en plattform för professionell och personlig utveckling men också för verksamhetsutveckling.¹⁴ Från universitetets sida är vi starka förespråkare för den skriftliga reflektionen som verktyg, vilket i viss mån präglat projektet. I många fall användes också reflektionen på ett konstruktivt sätt inom projektet. I andra fall kom en skriftlig reflektion av olika skäl aldrig till stånd – främst med motiveringen att det saknades tid.

Det koncept som ”Övningsföretagen” vilar på finns beskrivet i en pärm som utgivits av ”Stiftelsen Företagsam”. Pärmens kan å ena sidan ses som en manual. Detta innebär att manualen utnyttjas som en genväg och att man ”handlar utveckling”. Pärmens kan å andra sidan tas som utgångspunkt för en professionell diskussion, där man kritiskt resonerar kring synen på kunskap och lärande, och där man utformar en egen version av konceptet. Det innebär i stället att man ”handlar för utveckling”, för att anknyta till kapitlets titel, och strävar efter att kollegialt utveckla en samsyn kring väsentliga begrepp. På skolan har man sedan projektet avslutats påbörjat arbetet med att göra en ”Växjöprofil” av konceptet, vilket innebär att detta kan bli ett led i stärkandet av en praktisk företagsprofil på skolan.

Under projektet har vi kunnat konstatera att det råder en viss skepsis bland de professionella i skolan mot det som kallas ”pedagogiska mode-nycker”. Reflektion betraktas av somliga som ett sådant pedagogiskt mode. De förhoppningar vi hade på att med skriftliga reflektioner som grund också kunna bidra till kompetensutveckling, kan vi nog inte säga har uppfyllts genom projektet. Detta kan förstås ses som att vi inte lyckats ”sälja in” reflektion som ett redskap för att systematisera erfarenheter och vidareutveckla verksamheten och att man har andra redskap som man tycker fungerar bättre. Men det kan också ses som en signal på att denna kritiska dimension i läraryrket inte ses som väsentlig eller att den inte hinns med, vilket i så fall är mer bekymmersamt.

¹³ Konceptet beskrivs exempelvis på <http://www.foretagsam.se/>

¹⁴ För en översikt av olika perspektiv på reflektion som grund för utveckling – se exempelvis Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000) Från lärandets loopar till lärande organisationer. Lund: Studentlitteratur.

Projektets utfall

I det avslutande avsnittet avser vi dels lyfta fram det konkreta resultatet av projektet, dels diskutera erfarenheterna av detsamma ur ett mer metodiskt perspektiv.

Samverkan mellan arbetsliv och skola

Från arbetslivet visade det sig finnas ett stort intresse av ett närmare samarbete med gymnasieskolans handelsprogram. Svensk Handel fick under 2001 en ny ordförande i Kronoberg. Den nye ordföranden är engagerad i sina utläggningar kring vad arbetslivet bör göra för att bidra till ett attraktivare handelsprogram på Kungsmadskolan men även i regionen. Han är intresserad av handling, verklig "action". På ett möte i juni 2002 presenteras Svensk Handels idé med en "Handelns dag" som föreslås förlagd till Konserthuset i Växjö.

Hans tankar handlar om en tillställning, där några betydelsefulla aktörer – exempelvis Ingvar Kamprad (IKEA), Carl Axel Hageskog (förbundskapten i tennis), Dick Malmlund (säkerhetschef Svensk Handel, Stockholm), samt någon framgångsrik tidigare elev från handelsprogrammet – tillsammans skall försöka entusiasmera ungdomen. Någon musikgrupp som attraherar eleverna bör också anlitas. Runt detta ska stationer av olika slag organiseras. När ordföranden presenterar tanken finns hjärtat med – det handlar om att eleven skall få en morot, att eleven skall känna igen sig och stimuleras.

Lärarna konstaterar förhoppningsfullt att "nu kanske vi kan dra till oss de bra eleverna igen så att vi åter kan få börja undervisa". Detta kan ur skolans perspektiv ses som att "värva" sig ur ett prekärt läge. Med draghjälp från Svensk Handel ges man möjligheter att få ägna sin tid åt att möta "ambitiösa" elever. I en mening kan då initiativet från Svensk Handel vara ett vinna-vinna-koncept. Genom att man skapar drag kring handelsnäringen, framstår handelsprogrammets innehåll som intressant och möjligheterna till framtida yrkesverksamhet som lockande, arbetsmiljön på skolan förbättras och arbetslivet vinner på sikt kompetenta och motiverade medarbetare.

Detta initiativ från handelsnäringen kan ses som ett direkt svar på det som efterlyses i den nationella utvärderingen av handelsprogrammet. Där framstår det ljumma intresset från arbetslivet som ett allvarligt hot mot programmet. Här finns nu i stället ett genuint intresse formulerat och dörrarna till arbetslivet är öppna. Men från arbetslivet vill man också mötas av ett ordentligt gensvar. Vad skolan själv kan bidra med har hittills inte varit lika tydligt uttryckt. Och det bekymrar arbetslivets representanter. Arbetslivet håller en helt annan utvecklingstakt än vad skolan gör (och kan göra). Förväntan på ett resultat är uppenbart, nästan påträngande. Tålmodet kommer att bli kort! De är nog med att poängtera det meningslösa i ett uteblivet resultat.

Skolans bild av utfallet

När lärarna själva beskriver vad projektet konkret lett till är det följande.

Vi har kommit i gång med ÖF (övningsföretag) i år 1, vilket vi så här långt upplever som positivt och ett lyft för såväl eleverna som programmet. Lärare arbetar i team och samarbetar ämnesövergripande vilket ger ett mer holistiskt synsätt. Eleverna får en ökad programidentitet vilket leder till ökad motivation och förståelse.

Vidare har vi ökat samarbetet med föreningen Svensk Handel i Växjö och vi har nu regelbundna träffar med två av deras representanter. Detta samarbete har bl.a. utmynnat i Handelsn dag, en temadag på Konserthuset i Växjö för samtliga handels elever i Kronobergs län, där man visade på vilken mångfald av jobbmöjligheter som finns inom handeln.

Vi har även fått ett antal lokala företag inom handeln intresserade av att ställa upp som fadderföretag för våra övningsföretagare.

I år 1 har även handelsprogrammets elevråd bildats. Detta för att skapa en kommunikationslänk mellan arbetsliv, elever och lärare.

Större delen av de ämnen som ingår i ÖF har parallelllagts i schemat även utanför övningsföretagstiden. Dock har inte, som vi önskade i våras, alla ämnen hamnat parallellt på schemat. Vårt mål är att få alla 42 elever i år 1 att ha t.ex. svenska vid samma tidpunkter så att två lärare kan individanpassa undervisningen och dela gruppen efter behov och inte efter vilken klass man hamnat i.

Den bild lärarna ger av projektets utfall kan härigenom beskrivas vara positiv. Samarbetet med arbetslivet har utvecklats, ett programråd för eleverna har bildats, genom att starta "Övningsföretag" har man startat ett tematiserat samarbete, vilket i sin tur börjat påverka de strukturer man upplevt vara begränsande. Samarbetet med universitetet är man inte lika nöjda med. I den avslutande värderingen framkommer att man beträffande projektets utformning hade önskat en tydligare "vägvisning" från universitetets sida och det framgår vidare att man hellre sett universitetet som problemlösare än som en kritisk samtalspartner.

Vår bild av utfallet

Om vi själva skulle våga oss på några slutsatser utifrån erfarenheterna av projektet, så kan dessa te sig på följande sätt.

- Lärarnas subjektivt upplevda handlingsutrymme är mindre än vad det faktiska inre handlingsutrymmet är. Det finns alltså en handlingspotential som går att utnyttja.

Genom att förlägga orsaker till en ansträngande arbetssituation utanför de villkor man själva ser sig kunna påverka, ser man inte det handlingsutrymme som egentligen finns. För att kunna öka handlingsutrymmet kan man för det första behöva se invanda mönster på ett annat sätt. För det andra måste

det faktiska handlingsutrymmet tydliggöras och för det tredje hanteras utifrån en definierad avsikt. Den innehållsliga tematisering och den omstrukturerad av exempelvis schemat som medverkan i "Övningsföretag" lett till, har inneburit att man haft ett mål med det utökade handlingsutrymmet.

- En grundförutsättning för undervisningen är att mötet mellan lärare och elever sker med ömsesidig respekt kring ett utmanande innehåll.

En negativ spiral, där konfrontationer leder till nya konfrontationer är svår att bryta och att reglera sig ur. Att se den variation som finns bland eleverna som ett problem är knappast en fruktbar utgångspunkt. Frågan blir i stället hur den variation som finns i elevgruppen kan utnyttjas och om det inte kan finnas skäl att ompröva verksamhetens utformning. Att i stället söka mötas kring ett utmanande innehåll, innebär ett alternativ som måhända också kan tillgodose de rättmätiga krav som ställs på att etablera en god arbetsmiljö.

I "Den glömda arbetsuppgiften" – en bilaga i Utbildningsdepartementets skrift "Samverkan mellan skola och arbetsliv" (Ds 2000:62) beskriver Lennart Nilsson de traditioner som yrkesutbildningen vilar på. Dessa traditioner handlar mycket om individualisering och fragmentisering. De nationella utvärderingarna visar att dessa traditioner fortfarande lever kvar inom gymnasieskolan, men att de inte minst från arbetslivets sida utmanas av alternativa organisationsformer, där lärandet bygger på kommunikationen mellan deltagarna utifrån gemensamma uppgifter. Med den senare utgångspunkten etableras villkoren för lärandet utifrån den gemensamma uppgiften kring vilken lärare och elever kan mötas. I det aktuella projektet kan "övningsföretaget" ses som denna gemensamma uppgift.

- Ett samarbete med arbetslivet är en väg för att förändra bilden av handelsprogrammet som ett program med låg status och otydligt innehåll.

Från arbetslivet finns ett tydligt intresse av att samarbetet med skolan utvecklas. Och det gap som enligt den nationella utvärderingen av handelsprogrammet finns mellan skola och arbetsliv kan sannolikt reduceras med ett nära samarbete på båda parter villkor. Men när arbetslivet bjuder upp till dans, vill man ha en partner (skolan) som följer takten ... Det är viktigt att skolan kan förhålla sig konstruktivt till de möjligheter som ett samarbete med arbetslivet kan erbjuda. Här behöver skolan bli tydligare – inte minst för att samarbetet ska kunna utvecklas till ömsesidig nytta.

- Ägarskapet av ett utvecklingsprojekt är viktigt.

Projektet tillkom i en tid då många bollar fanns i luften, och man från gymnasieskolans sida fann sig stå i ett korsdrag mellan olika uppdrag. Gymnasieskolan har det senaste decenniet varit föremål för flera genomgripande förändringar. Det kursutformade gymnasiet och ett nytt betygssystem är förstås

förändringar som påtagligt inverkat på lärarnas vardag. Det kontrakt som projektet vilar på har undertecknats av representanter för skola och universitet. Och från den tidigare skolledningen fanns ett stort intresse för projektet. Den representant för arbetslaget som skrev under kontraktet har endast varit med i projektet under inledningen och har sedan lämnat skolan. Projektet har alltså inte vuxit fram inifrån programmet, dvs. lärarna i arbetslaget har inte uppfattat sig vara ägare till projektet. Möjligheterna att åstadkomma förändring och utveckling har erbjudits, men från lärarlaget har man egentligen inte frågat efter dem.

- Färdiga koncept framstår som attraktiva i en komplicerad skoltillvaro.

Projektet har gått ut på att problematisera den egna verksamheten och att med utgångspunkt tagen i de bilder som då skapas planera för en förändring. Från lärarna har denna öppenhet tolkats som en oklarhet. Ingen har pekat ut riktningen för förändringsarbetet och tagit sig an ledningen för det. Och reflektionen över den egna verksamheten har man inte tyckt vara meningsfull.

Ett påtagligt utfall av projektet har varit att eleverna numera arbetar med "Övningsföretag". Det är ett komplett utbildningspaket som man som skola abonnerar på. En lösning på flera av de problem som blottades under projektet stod således att finna i en färdiggiven form. "Varför ska vi 'uppfinna hjulet' själva?", uttryckte en lärare förhållandet. Dock håller lärarna sedan projektet avslutats på med att utforma "hjulet" så att det får en Växjöform. Det "färdiga konceptet" kan ur detta perspektiv betraktas som en inledande hjälp vid ett nytt vägval.

- Skolledningens stöd vid utvecklingsarbetet är viktigt. I en decentraliserad organisation behöver delegationen av ansvar tydliggöras.

Detta konstaterande är förstås en självklarhet, men behöver likväl uttalas. Skolledningen kan anta en utmanande roll och skapa goda förutsättningar för att ett konstruktivt utvecklingsarbete kan bedrivas. Det räcker inte med att "låta lärarna hålla på". Skolledningen har i föreliggande projekt hållit en låg profil – måhända för att inte störa processen eller för att inte lägga sig i. Men även med en låg profil kan intresse och engagemang ge energi till arbetet. I en decentraliserad organisation behöver ledningsfunktionen för utvecklingsarbetet dessutom tydliggöras – vilket mandat har egentligen lärarna, vilka befogenheter har man och vilka möjligheter står till buds? I projektet har en oklarhet kring dessa frågor försvårat utvecklingen.

- Ett samarbete i dialogform mellan universitet och gymnasieskola kan både utgöra en ventil i en pressande situation och stimulera till pedagogisk och professionell utveckling. Men det är viktigt att vara klar över att man diskuterar verksamheten utifrån olika positioner.

Projektet har inrymt ett stort antal möten. Och till dessa möten har lärargruppen kommit i stort sett mangrant. Vid samtalen har andra frågor ventilerats än de man vanligen brukar avhandla på konferenstiden. Vid några tillfällen har möten ägt rum alldeles inpå svåra elevärenden. Dessa frågor har då kunnat lyftas och göras till föremål för en gemensam professionell diskussion i stället för att ligga och mala hos varje enskild lärare.

Vid flera tillfällen under projektets gång har lärare i arbetslaget återkommit till att vi på universitetet och arbetslaget befinner oss i skilda världar. Avståndet har ibland ur deras perspektiv tett sig alltför stort. Och visst är det i en mening så. Vi delar inte samma vardagserfarenheter och har förstås därigenom en begränsad förmåga att leva oss in i vad vardagsarbetet egentligen innebär. Så stort är nog inte avståndet ändå. Två i lärargruppen från universitetet har egna aktuella gymnasieerfarenheter – dock från andra skolor. Men genom att representera universitetet så får man en ny roll. Vi har sett på vår roll som utmanande, och där tror vi att avståndet kan ha en viss betydelse och i stället erbjuda en möjlighet. Att utmana innebär då att inte alltid bejaka, utan i stället att ifrågasätta och inte ta det som sägs för givet.

Att synliggöra, ifrågasätta och provocera innebär förstås en distansering till vardagserfarenheterna och ett intagande av en annan position. Denna distansering innebär alltså å ena sidan att möjligheter skapas för en professionell reflektion och å andra sidan att det riskerar uppkomma ett "vi-och-dom"-scenario. Denna utmanande position skulle förstås i stället en skollärdare eller kolleger från ett annat program kunna ta, även om här också förstås finns risken för att man upplever avståndet som ett problem i stället för en möjlighet.

Från skolan har man haft förväntningarna på att vi från universitetet ska bidra med lösningar och svar, medan vi genom reflektionen som medel sökt stimulera lärarna att själva se lösningar. Man kan därigenom säga att två betraktelsesätt mötts i samtalen men till viss del gått förbi varandra. Lärarlaget har drivit hur-frågan, medan universitetsgruppen drivit varför-frågan. Den ena frågan är förstås väl så viktig som den andra. Med backspegeln i handen kan vi konstatera att det nog hade varit bra för projektet att i högre grad utnyttja benchmarking. Vi har vid ett par tillfällen givit exempel från andra skolor, där man arbetar mer problemorienterat. Men det räcker inte med att låta ett exempel flimra förbi under ett kortare diskussionspass. Man behöver ha tid för att studera det. Och med exemplet som utgångspunkt har man en annan grund för att närma sig även varför-frågan.

Erfarenheterna från projektet kan ändå i flera avseenden beskrivas som positiva. Här finns ett påtagligt utfall i projektet i form av arbete i "övningsföretag" och ett spirande samarbete mellan skola och arbetsliv. Arbetslivets representanter har varit mycket positiva till projektets utfall och är mycket förvåntansfulla inför vad det framtida samarbetet ska kunna ge. Den pro-

blemorientering och den elevinvolvering vi sökt utmana till ligger bortom "övningsföretagets" horisont. Men "även en lång resa börjar med ett första steg", för att citera en av lärarna.

På den nationella arenan har handelsprogrammet sedan utvärderingen gjordes blivit föremål för revision. Bl.a. har en inriktning mot turism tillförts programmet. Skolverkets uppfattning är att revisionen lett till ett ökat intresse för programmet och att de förändringar som gjorts fått ett gott mottagande. På många håll pågår nu utvecklingsarbeten för att skapa ett attraktivt och stimulerande handelsprogram. Flera beskrivs i Skolverkets "lärande exempelsamling". I vad mån det inre arbetet på vår skola kommer att fortsätta utvecklas i denna riktning återstår att se. I de lärande exemplen som vi ovan refererade till beskrivs bl.a. de faktorer som man menar varit betydelsefulla för att man nått dit man är i dag. Ett par av dessa faktorer rör lärarlaget och dess förhållande till eleverna. Att skolans lärare har en gemensam grundidé med utbildningen och att lärarlagets pedagogiska idéer förankras kontinuerligt hos eleverna via samtal och utvärderingar är något som i flera exempel lyfts fram. För att nå dit tror vi att den kollegiala reflektionen är betydelsefull. Är man i lärarlaget överens om vilka pedagogiska grundidéer man vill ska genomsyra verksamheten och kan man föra en kontinuerlig diskussion med eleverna om dessa grundidéer, kommer med all sannolikhet många av de problem som upplevs i dag att kunna vändas.

Jörgen Kocksgymnasiet i Malmö

Kvalitetsutveckling genom samverkan

av Urban Nilsson och Karl-Gunnar Starck



Skolverket 2002

139

Utsikt till insikt

Urban Nilsson

Urban Nilsson är fil. dr och verksam som universitetslektor inom Området för lärarutbildning inom Malmö högskola. Han arbetar med bl.a. utvärdering och kvalitetsutvecklingsfrågor i utbildningsorganisationer.

Karl-Gunnar Starck

Karl-Gunnar Starck arbetar som projektledare inom Regionalt Utvecklingscentrum, lärarutbildningen vid Malmö högskola. Som projektledare har han ansvar för planering och genomförande av skolutvecklingsprojekt som syftar till kvalitetsutveckling av skolan. Han bedriver också forskningsprojekt med utgångspunkt i lärares användning av kursplaner.



Lärdomar

- ● ● ● Utvecklingsarbeten måste ta utgångspunkt i de inblandade lärarnas egna behovsupplevelser.
- Utvecklingsarbeten bör, för att uppnådda effekter ska bestå och även leda till generell kvalitetsutveckling inom skolan, integreras i skolans övergripande planering för verksamhetsutveckling.
- Inom aktionsforskningsprojekt är det av central betydelse, att rollfördelningen mellan skola och högskola tydliggörs.

Kvalitetsutveckling genom samverkan

Nya förutsättningar i gymnasieskolan kräver samverkansutveckling inom gymnasieskolan

Den fortgående utvecklingen inom arbetsliv och samhälle ställer gymnasieskolan inför en rad utmaningar. Förändrade arbetsformer och nya yrkesroller – med åtföljande nya kompetenskrav – i samhället måste avspeglas i gymnasieskolans sätt att organisera och genomföra sin utbildning. Principerna för den samhälleliga styrningen av skolan har, med övergången från regelstyrning till målstyrning, också dramatiskt förändrats. Därför är det i dag enligt vår uppfattning en angelägen uppgift för gymnasieskolan att utveckla strategier som främjar:

- pedagogiska verktyg för effektiv målstyrning
- verksamhetsformer som medger en fortgående kvalitetskontroll och kvalitetsutveckling
- ett synergigrundat nyttjande av skolans alla resurser.

Helhet och samverkan

Den gymnasiala utbildningen ska erbjuda eleverna goda villkor att utveckla kunskaper, färdigheter och förhållningssätt. Vi menar att målen för det enskilda programmet i detta sammanhang måste tilldelas en central roll. "Helheten" utgörs inte av de enskilda ämnena utan av de fastlagda, programspecifika kompetenserna (programmålen) i kombination med läroplanens mål. Läroplanen anger bl.a. den värdegrund som skolan ska vila på och ger därigenom en utgångspunkt för arbete med normer och värderingsfrågor medan programmålen anger det specifika för respektive program och utgör sammanhållande "kitt" för de ämnen och kurser som utgör elevens studiegång. Innehållsliga samband måste etableras mellan olika delar av utbildningen, och mellan utbildningen och externa aktörer, i syfte att utveckla en såväl didaktisk som organisatorisk optimering av de tillgängliga resurserna.

I detta sammanhang blir samverkan ett nyckelbegrepp. Vi tror att skolan endast kan uppnå sina mål om effektiva former för samverkan existerar. Samverkan måste utgöra ett naturligt inslag i lärararbetet "inåt", dvs. mellan kolleger i ämnet, mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare, och mellan

lärare och övriga personalgrupper. Samverkan måste också existera "utåt", dvs. mellan skolan och arbetslivet samt samhället i övrigt. Därmed blir utvecklande av lämpliga samverkansformer en väsentlig del av skolans fortgående kvalitetsutveckling och kvalitetssäkring av utbildningen. Däremot tror vi inte att samverkan bör – eller ens kan – definieras i på förhand givna områden eller former. Till kriterierna för professionalism hos lärare och skolläda- ring hör att finna konkreta former för samverkan som tar en utgångspunkt i den enskilda skolans mål, problem och visioner. Etablerande av samverkan inom skolan ska således aldrig ses som ett självändamål!

Utifrån ett sådant perspektiv blir det en viktig uppgift för skolläda- ringen (inom ramen för det pedagogiska ledarskapet) att initiera och säkerställa organisatoriska förutsättningar för en fortgående dialog inom lärargruppen. Dialogen bör dels beröra formulerandet av konkreta mål, grundade i programmålen, dels skapandet av lämpliga strategier som optimalt tillvaratar de existerande resurserna.

YKSA-projektet inom Jörgen Kocksgymnasiet formas

Jörgen Kocksgymnasiet i Malmö

Värnhemsskolan i Malmö, uppförd på 1950-talet som en storskalig yrkesskola, uppdelades för några år sedan på tre separata skolenheter. Hotell- och restaurangprogrammet bildar numera, tillsammans med livsmedelsprogrammet, en egen skolenhet, Jörgen Kocksgymnasiet.

Med nyetablering kan följa en öppenhet att finna nya verksamhetsformer. Från högskolans sida hade vi upplevt att det inom det nystartade Jörgen Kocksgymnasiet fanns en påtaglig medvetenhet om vikten av kvalitetsutveckling av verksamheten. Därtill fanns hos såväl lärare som ledning ett intresse av att utveckla formerna för samverkan – över ämnesgränser lika väl som med externa aktörer. Det kändes därför naturligt att inleda diskussioner med skolan om ett eventuellt deltagande i YKSA-projektet.

Den inledande dialogen

Vid uppstarten av höstterminen 2000 erbjöds samtliga lärare inom skolan att delta i projektverksamheten. I mötet med lärarna betonade vi betydelsen av att i ett utvecklingsprojekt ta fasta på sådana verksamhetsmål som hade hög angelägenhetsgrad men i nuläget upplevdes svåra att förverkliga i tillfredsställande utsträckning. På detta sätt eftersträvade projektet att redan från början finna en förankring i skolans "vardag". Vi tror att en sådan koppling till det dagliga pedagogiska arbetet är av central betydelse för att ett utvecklingsprojekt ska ge effekter av mera bestående karaktär.

I samband med en personalkonferens ombads lärarna att individuellt och i grupp reflektera över följande frågor:

- Vilka väsentliga utbildningsmål – grundade i de skilda styrmedlen – upplever ni att ni i dag uppnår i tillfredsställande grad? Reflektera kring vilka faktorer rörande organisation, former och resurser som förefaller viktigast för att säkra uppnåendet av dessa mål.
- Vilka väsentliga utbildningsmål – på samma sätt grundade i styrmedlen – upplever ni, att ni i dagens läge inte uppnår i tillfredsställande grad? Reflektera kring vilka olika problem och hinder ni har erfarit beträffande uppnåendet av dessa mål. Vad skulle behöva skapas eller tillföras i fråga om former, resurser eller organisation, för att i högre mått uppnå dessa mål? Hur skulle en ökad samverkan, ”inåt” eller ”utåt”, kunna bidra?

Ur den senare grupperingen – väsentliga utbildningsmål, vilka i dagsläget inte uppnåddes – skulle de konkreta utvecklingsprojekten växa fram. På detta sätt hoppades vi kunna främja personalens motivation och problemmedvetenhet. Samtidigt skulle samverkanskomponenten redan från början tilldelas den roll i utvecklingsverksamheten som vi eftersträvat – att vara ett medel men inget självändamål.

Lärarna skapar projekten

Den interna diskussionen inom personalgruppen resulterade i fem skilda behovsinventeringar. Inventeringarna var i varierande grad genomarbetade men visade alla på möjliga inriktningar inom utvecklingsprojektet.

Det var nu dags för ett nytt möte mellan oss och personalgruppen. Vi gav en återkoppling på idéskisserna och betonade det väsentliga i att de olika projektidéerna skulle få en tydlig pedagogisk förankring, dvs. att problemområde och mål kom att tydliggöras. Först när detta skett menar vi att utvecklingsprojektet på ett systematiskt sätt kan gå vidare med en analys av den aktuella situationen och börja arbetet med att finna en strategi för förändring. Nu fick också alla i personalgruppen yttra sig om hur de kände inför det vidare projektarbetet. Uppfattningarna var positiva och det visade sig också att personalen i flera fall redan vidareutvecklat sina tankar. Nu bildades arbetsgrupper inom personalen utifrån individuellt intresse för de diskuterade projektskisserna. Uppdraget till varje arbetsgrupp var att utveckla en plan för hur idéerna skulle kunna omsättas i konkreta projekt.

Snart växte tre olika utvecklingsprojekt fram; samtliga förenliga med våra överenskomna utgångspunkter:

- Projekten knöt alla an (om än med varierande tydlighetsgrad) till väsentliga verksamhetsmål inom skolan.
- Centrala delar i viktiga mål som i dagsläget inte nåddes i tillfredsställande grad.
- Skolledningen delade lärarnas uppfattning om angelägenheten av en utvecklingsverksamhet inom de aktuella områdena.

- Projektens förverkligande förutsatte utvecklade former för samverkan både internt och externt.

I det följande kommer benämningen utvecklingsprojekt att användas för de tre lärarinitierade projekten medan benämningen YKSA-projektet avser den övergripande skolverksfinansierade projektverksamheten inom Jörgen Kocksgymnasiet.

De tre utvecklingsprojekten

*Projektet **Information till sökanden***

Åtskilliga elever kommer till hotell- och restaurangprogrammet med tämligen orealistiska förväntningar om vad ett arbete inom de till programmet knutna branscherna verkligen innebär. TV-kockar och hotellsåpor har gett en visserligen positiv men knappast verklighetstrogen bild av arbetet i en hotellreception eller restaurangkök. Med denna mediaförmedlade bild av livet inom hotell- och restaurangbranschen anländer ungdomarna till programutbildningen, och mötet med undervisningens krav och inriktning kan ibland bli omskakande! Eleverna har svårt att finna ett samband mellan utbildningens innehåll och den bild av branschen som de bär med sig.

Projektet lyfte fram det angelägna i att informera presumtiva sökanden till HR-programmet om faktiska arbetsvillkor inom de aktuella branschernas yrken. Genom en samverkan mellan olika lärarkategorier önskade projektgruppen utveckla ett informationsmaterial som kunde spridas till skilda grupper av sökanden.

*Projektet **Miljö***

Ett arbete inom hotell- och restaurangbranschen kräver miljömedvetenhet. Det handlar därför om att redan inom utbildningen etablera ett ekologiskt tänkande i fråga om livsmedelshantering och val av livsmedel, val av inredningsmaterial och metoder för rengöring och avfallshantering. Vidare krävs kännedom om lagstiftning, ekonomi och processer. Ej sällan krävs i det praktiska arbetet en förmåga att göra etiska ställningstaganden.

Projektgruppen menade att inom hotell- och restaurangprogrammet måste miljömedvetenhet vara allas ansvar – alla elevers men också all personals! Projektet önskade därför vända sig till all personal inom HR-programmet, för att på så sätt finna samverkansformer över ämnes- och yrkesgränser. Härigenom skulle alla aktiviteter inom programmet främja elevernas medvetenhet om miljöaspekter bundna till en kommande yrkesroll.

*Projektet **Kvalitetshöjning inom arbetslag hotell***

Yrkeskompetens förändras över tid. Därför är det viktigt att skolan har god kontakt med branscherna, så att utbildningens innehåll tar hänsyn till de

nya kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som erfordras för att betraktas som kompetent inom arbetslivet.

Detta behov kom att bilda utgångspunkt för projektgruppens arbete. Snart växte två målsättningar fram: Dels önskade man finna lämpliga former för att få del av branschföreträdares uppfattningar om angelägna kvalifikationer hos nyutbildade gymnasister. På så sätt skulle ungdomarna bli maximalt "anställningsbara". Dels ville man utveckla en struktur för samordning mellan karaktärsämnen och kärnämnen. Härigenom skulle undervisningen kunna systematiseras och effektiviseras samtidigt programmet individanpassas – genom utökad möjlighet till elevernas fria val och intressefördjupningar.

När projekten så formulerat sina syften och inriktning kunde också YKSA-projektet inom Jörgen Kocks-gymnasiet slutgiltigt formulera sitt övergripande mål: Att genom utvecklade samverkansformer internt inom skolan samt i mötet med externa aktörer stärka utbildningens kvalitet.

Vi ska snart återvända till de olika projektens vidare utveckling. Dock kan det finnas anledning att först ägna uppmärksamhet åt de olika roller som högskolan och gymnasieskolan tilldelas inom en projektverksamhet som denna.

Högskolans och gymnasieskolans respektive roller inom YKSA-projektet

Genom projektets konstruktion möttes högskola och projektskola i den konkreta utvecklingsverksamheten inom projekten. Samtidigt existerade både formellt och reellt olika roller. En sådan situation är naturligtvis inte okomplicerad och vi fann det därför angeläget att från början aktivt tydliggöra respektive roller.

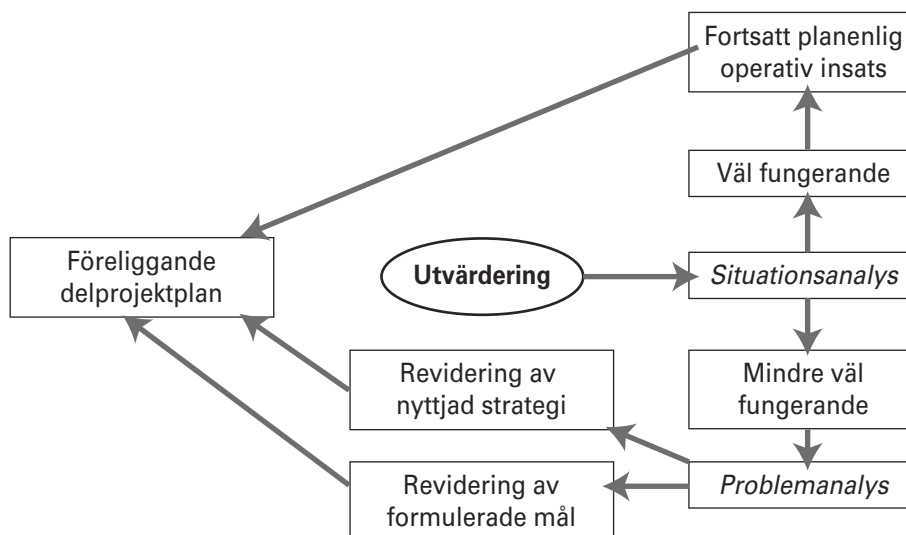
Allmänt skulle man kunna rubricera högskolans roll som en form av aktionsforskning. Genom stöd, handledning och analyser har vi, från högskolan, försökt att ge vårt bidrag till projektens utveckling inom skolan. Vi betonade dock redan från början att vi inte avsåg att presentera några färdiga modeller för hur olika problem bör attackeras. Det konkreta formulerandet av mål- och problembeskrivningar måste enligt vårt synsätt alltid tillkomma den enskilda skolan. Det är projektskolan – dess personal och ledning – som från början och genom hela projektet ska "äga" utvecklingsstrategin.

I enlighet med vårt grundläggande perspektiv på skolutveckling och samverkan kom vi således att betona vikten av att skolans personal och ledning skulle ägna utrymme åt att diskutera och tillsammans definiera centrala mål och visioner för skolans utveckling, undervisningens utformning och elevernas utveckling. Till projektets inledande delar hörde att definiera olika problem och hinder, men även möjligheter, inom vägen mot måloppfyllelse. Med dessa mål som grund kom personalen och vi, som vi redogjort för i

det föregående, att tillsammans skapa en utvecklingsstrategi för lärarprojekten inom skolan. Det är inom en sådan utvecklingsstrategi som former för samverkan mellan lärarna inom programmet, och mellan skolan-lärarna och i förlängningen arbetslivet, kan etableras.

En "rullande" utvärderingsmodell

Vår principiella syn på skolutveckling betonar betydelsen av ett processtänkande inom strategier för kvalitetsutveckling. Vi menar att det inom ett utvecklingsprojekt ständigt ska finnas en beredskap att revidera strategi lika väl som målsättning. Följande modell har inom projektet tillämpats för utvärdering och eventuell revidering beträffande nyttjad strategi och inriktning:



Modellen är till sin struktur enkel och har en tydligt pragmatisk inriktning. Härigenom underlättas personalens aktiva medverkan i och inflytande över utvärderingsprocessen. Från högskolans sida blir uppgiften att initialt förankra modellen inom projektverksamheten och därefter, i en form som principiellt är likartad personalens, förmedla upplevelser och reflektioner. På så sätt kan utvärderingen reellt bli en för alla gemensam uppgift.

Från plan till handling

– om utvecklingsprojektens genomförande

Högskolans arbete koncentrerades i början av genomförandefasen till två områden. Utvecklingsprojekten behövde finna en internt fungerande arbetsordning. Utvecklingsprojekten och skolledningen behövde också finna lämpliga kanaler för diskussion och förankring beträffande projektverksam-

hetens olika idéer. Parallellt med detta ägnades betydande kraft åt vidareutveckling av de initiala projektplanerna, framför allt stimulerades projektgrupperna att tydliggöra konkreta mål i kortare och längre perspektiv.

*Genomförandet av utvecklingsprojektet **Information till sökanden***

Initialt utgjordes projektgruppen av några lärare från restauranggrenen inom HR-programmet. Tidigt anslöt sig även en företrädare för livsmedelsprogrammet. Senare under det inledande verksamhetsåret knöts till delprojektgruppen, om än i lösligare form, även tre kärnämneslärare inom svenska, främmande språk och matematik. Nya arenor för diskussion och samverkan började således växa fram!

Utvecklingsprojektets målsättning var att skapa ett informationsmaterial. Målgruppen skulle vara elever inom grundskolans år 9, presumtiva sökanden till HR-programmet. Som informationsmedia valdes att "göra en film". Så här har projektgruppen beskrivit sina planer:

"Vi ville göra en informationsfilm om hotell- och restaurangprogrammet med inriktning restaurang. Filmen är tänkt att i framtiden fungera som en resurs för grundskolans studie- och yrkesvägledare. Filmen är tänkt för att visas för elever som ska söka in till gymnasiet. Men även för elever som kommit in på programmet för att ge dem den rätta visionen från starten. Vi vill med filmen visa positiva och negativa sidor från branschen men även från HR-programmet. Att det ingår städning, rensa fisk, matematik, svenska och religion."

Videoformatet valdes för informationsfilmen, eftersom detta kan utnyttjas för produktion utan tillgång till professionell utrustning och samtidigt medger att resultatet på ett smidigt sätt och till relativt låg kostnad kan distribueras till grundskolorna inom upptagningsområdet. Därmed var också projektgruppens praktiska mål formulerat: Att producera en dylik informationsfilm i samtliga led; från idé och synopsis till färdig distributionskopia.

Nu vidtog intensiva diskussioner inom projektet. Intentionen var ju att genom informationsfilmen fånga och förmedla "verkligheten" inom program och efterföljande arbetsliv. Men hur ser egentligen denna verklighet ut? Så växte ett antal pedagogiskt centrala frågor fram:

- Hur kan egentligen arbetsmiljön inom restaurang- och livsmedelsbranschen sammanfattas? Vilka särskilt "kritiska" aspekter eller områden existerar?
- Vilka kompetenser – i vid mening; kunskaper, färdigheter, förhållningsätt – är särskilt viktiga att besitta som arbetstagare?
- Hur avser olika aktiviteter inom programmen att tjäna utvecklandet av dessa kompetenser? Vilka övriga kompetenser, med beaktande av skolans övriga mål, bör skolan främja?

Därtill formulerades en, på en gång, "scenisk" och didaktisk fråga:

- Hur kan arbetsmiljöer och kompetenskrav på ett trovärdigt sätt åskådliggöras genom filmmedia?

Utvecklingsprojekt i skolan har oftast en "dubbel" process. Dels utvecklas projektet i riktning mot de formulerade uppnåendemålen. Dels förändras projektmedlemmarna – reflektionerna kring projektets problemställningar ger nya insikter om det pedagogiska arbetets villkor. Detta förhållande kom att bli mycket tydligt inom projektgruppen. Dialogen rörande utbildningens och arbetslivets villkor – som efter hand kom att involvera allt fler lärare – ledde till en serie "upptäckter":

- Frågor om arbetslivets villkor är principiellt viktiga att söka formulera inom en yrkesförberedande utbildning;
- Sökandet efter ett svar på innehålls- och relevansfrågor måste aktivera samtliga ämnen inom programmet;
- När arbetslivets kompetenskrav tydliggörs, främjas samtidigt möjligheten att ge programmet en innehållslig relevans och lärarnas möjlighet att konkretisera undervisningen på lämpligt sätt;
- Skapandet av informationsfilm ställer i sig krav på stärkt samverkan och utnyttjande av olika kompetenser inom programmets lärarpersonal.

Det fortgående breddandet av projektgruppen gav efter hand tillgång till lärare med vana av synopsisproduktion och dramatisering, från de teoretiska ämnena fält. Med detta vidgande av projektgruppen följde också att den pedagogiska diskussionen kom att väsentligen breddas. Snart existerade ett tämligen omfattande "råfilmmaterial". Varje steg i processen, från val av lämpliga scener till färdig informationsfilm, åtföljdes av en livlig debatt, där de inblandade lärarna kom att tydliggöra sin syn på gymnasieskolans allmänna målsättning, programmets målsättning och hur förhållandet mellan skola och arbetsliv bäst bör hanteras.

Med diskussionen rörande lämpliga scener för informationsfilmen följde också kontakter med arbetslivet. Företrädare för restauranger och livsmedelshantering kunde således ge synpunkter på vilka arbetsförhållanden och kompetenser som borde fokuseras i filmen och därmed också i programutbildningen.

Under vårterminen 2002 kom redigering och produktion att fullbordas. Projektgruppen var nöjd med sin insats:

"Vi i projektgruppen tycker att målet vi satte har uppfyllts bra och över våra egna förväntningar. Genom filmen har vi försökt att belysa vikten av integreringen med kärnämnen och lärare."

Vilka resultat lämnar då projektet? Ja, å ena sidan kan projektet sägas representera en ytterst materiell och till Jörgen Kocks-gymnasiet bunden målsätt-

ning: Att ta fram en informationsfilm, för nyttjande inom en presumtiv elevgrupp. Å andra sidan kan projektet sägas ha gett erfarenheter av generell betydelse för pedagogiskt utvecklingsarbete. Inte minst visar erfarenheterna från projektet på det betydelsefulla i att låta en konkret och praktisk uppgift utgöra grund för olika lärargruppernas samverkan. Ur det gemensamma arbetet kan så efter hand en didaktiskt fokuserad dialog och reflektion – lika väl som en till den enskilda skolenhetens förutsättningar anpassad organisatorisk samverkansform – växa fram. Vidare kan den ämnes- och programöverskridande reflektionen om branschyrkenas villkor och hur skolan lämpligen kan förbereda härför, förväntas kunna ge effekter på undervisningens uppläggning.

Informationsfilmen finns tillgänglig för distribution. Närmare information lämnas av magdalena.lilja@malmo.se.

*Genomförandet av projektet **Miljö***

Projektet bildades genom initiativ av två karaktärsämneslärare. Efter hand kom projektgruppen att utökas, genom medverkan av kärnämneslärare och en lärarassistent. Projektet "avknoppades" också senare i ett miljøråd inom skolan – med ytterligare utökad representation. Vi återkommer senare till denna utveckling.

Projektet kom att konsekvent följa två skilda linjer i sitt arbete; en mera teoretisk och en mera praktisk:

- Projektet tog ansvar för planering och genomförande av en kompetensutveckling inom området Miljömedvetenhet, för samtliga lärare inom JKG. Tanken bakom denna insats var att alla lärare behöver "ett gemensamt språk och en gemensam referensram", dvs. grundkompetens och en till denna knuten förmåga att kommunicera inom miljöområdet. Den gemensamma kompetensen uppfattades inom projektet som en sorts bas för vidare utveckling av samverkan och ämnesintegrering inom miljöområdet.

Kompetensutvecklingen genomfördes till största del på ett framgångsrikt sätt. Praktiska omständigheter, främst tillgång till lämpliga schemapositioner med all personal närvarande, kom dock att försvåra ett genomförande av samtliga planerade moment.

- Projektet tog initiativ till införandet av en "miljöstation" på skolgården. I denna miljöstation källsorteras spill från undervisning och kommersiell verksamhet (restaurangkök) inom skolan. I samband med invigningen av miljöstationen skapade gruppen aktivt massmedial uppmärksamhet. Tanken var att en dylik uppmärksamhet i sig skulle främja miljöuppmärksamheten men också ge elever och lärare en "stolthet" över att den egna skolan ligger i spetsen för utvecklingen inom miljöområdet.
- Projektet utvecklade ett material som består av dels reflektioner och återkopplingar gällande kompetensutvecklingsaktiviteterna, dels foton och

annat material förbundet med invigningen av miljöstationen. Detta material kan utnyttjas i olika sammanhang, där teoretisk kunskap och tankar om praktiskt handlande inom miljöområdet efterfrågas.

I samband med etablerandet av miljöstationen inleddes också ett samarbete med företaget Sydåtervinning. Utvecklingsprojektets medlemmar har kommit att också genom en dialog – som också eleverna i undervisningen tagit del i – försöka att förmå leverantörerna att utveckla ett återtagande och återanvändande synsätt, vad gäller emballage o.d.

Så till vidareutvecklandet av utvecklingsprojektet till miljöråd, vilket skedde under läsåret 00/01. En viktig första uppgift för miljörådet var att JKG skulle erhålla en miljöcertifiering ("Grön flagg") genom en fortgående anpassning till de miljöekologiska krav som formulerats av FEEE, Foundation for Environmental Education in Europe. Vid tidpunkten för projektets avslutande, kom detta att infrias.

Miljörådet representerar också en intressant utveckling ur såväl ett organisatoriskt som ett samverkansperspektiv. Det kom till sin sammansättning att betyda ett utvidgande av projektverksamheten såväl "inåt" som "utåt", jämfört med den ursprungliga utvecklingsprojektgruppens ensidiga karaktärsämnesförankring. Miljörådet består således av en skolledare, två karaktärsämneslärare, en kärnämneslärare, en lärarassistent, en lokalvårdare, tre elever samt en representant för kommunens förvaltning.

Vi ser projektets övergående i ett miljöråd som betydelsefullt även ur ett varaktighetsperspektiv. Nu har de till utvecklingsprojektet knutna visionerna och utvecklingsstrategierna kommit att "konstitueras" i skolans organisation och kan därmed bestå och vidareutvecklas bortom projektets varaktighet.

Ytterligare information om projektverksamhet och miljöråd lämnas av per.ljungberg@malmo.se

Genomförande av utvecklingsprojektet

Kvalitetshöjning inom arbetslag hotell

Projektgruppen – i formell mening – har alltsedan projektets start bestått av fyra lärare, som ingår i ett gemensamt arbetslag och representerar såväl karaktärsämnet som teori/kärnämnen (svenska, främmande språk och religion). Eftersom projektgruppens fokus emellertid är att kvalitetsutveckla hela arbetslaget, har arbetsgruppen de facto ofta – åtminstone ur vår, högskoleföreträdarnas, synvinkel – kommit att utgöras av arbetslaget utan några inre avgränsningar.

Utvecklingsprojektet kom redan från början att skilja sig från de två andra inom JKG. Man önskade att i vid mening utveckla processerna för lärarnas samverkan inom ett arbetslag – liksom processerna för elevernas lärande. Det blev, som antytts ovan, ofta ej möjligt att skilja "projektarbete" från arbetslagets reguljära planerings- och utvecklingsarbete. Efter hand fram-

stod som ett väsentligt reellt syfte att ge arbetslagets medlemmar tillfälle att gemensamt reflektera kring och finna nya former att organisera undervisnings- och lärandeprocesser. Utvecklingsprojektet kom också att på ett tydligt sätt utnyttja den tidigare presenterade modellen för rullande utvärdering: Under projekttidens framskridande prövades och reviderades således löpande de initiala verksamhetsidéerna.

Två områden, som arbetslaget kom att arbeta med, är former för elevers självvärdering samt kommunikation mellan lärare och elever rörande utveckling och lärande (inom det senare ställs ju särskilt under elevers praktikperioder krav på kreativa lösningar). Genom att låta delar av kommunikationen ske via Internet kunde smidiga och strukturerade kommunikationsformer (delvis av portfolioliknande karaktär) utvecklas. Parallellt med detta infördes inom arbetslaget en mera konsekvent tillämpning av loggbok för elevernas utveckling och självvärdering. Enligt projektmedlemmarnas bedömning kom dessa åtgärder att stärka elevernas medvetenhet om sitt lärande.

Under projektperioden vidareutvecklades den tidigare etablerade samverkan över ämnesgränserna liksom ämnesintegrering i olika former av projekt och tematiskt arbete. Genom att "spränga" ämnesmoduler frigjordes resurser, för att i vissa positioner kunna fördubbla lärarantalet i en undervisningsgrupp.

Samverkan, ämnesintegrering och relationerna till arbetslivet försökte man stärka genom etablerandet av s.k. pedagogiska måltider. För eleverna presenterades ett antal branschanknutna teman inom vars ram ett fritt kunskapssökande, med läraren som resursperson, sedan kunde ske. Respektive temaarbete redovisades slutligen under en "pedagogisk måltid", med inbjuden expertis från branschen som gäster.

En ny modell för praktikbesök utvecklades. Inom denna modell kommer även kärnämneslärarna att besöka eleverna och deras handledare på praktikhotellen i Malmö. På så sätt ska alla lärare i arbetslaget få en konkret bild av den bransch som eleverna utbildas för.

Det är vår upplevelse att utvecklingsprojektet, via den fortgående dialogen inom arbetslaget, kom att efter hand allt tydligare fokusera på programmålen som grund för utbildningens innehåll och arbetsformer. Med denna programmålfokusering växte parallellt fram en form för kvalitetssäkring och arbetsorganisation. I en utvärdering (juni 2002) av "avtryck" i elevernas lärande konstaterade projektgruppen:

"Vi är fortfarande inte övertygade om att alla elever förstått meningen med arbetslag och projektarbete i grupp, men konstaterar att det genom en tydligare strukturering dock klarnat hos fler än då förra rapporten skrevs. I "loggböckerna" noteras fortfarande varje arbetslagstillfälle och varje projektgruppsmöte för klarhet och sammanhang."

Om utvecklandet av lärarnas samverkan uttrycktes i samma utvärdering:

"Lärarnas samverkan manifesteras förutom i samarbete i klassrummet och samverkan kring tema på våra egna timmar även i en ökad medvetenhet om vad som tjänar 'oss' inom programmet vid utbudstillfällen för läromedel, studiedagar och dylikt. Vi försöker hitta gemensam tid för att kunna samplanera två-tre ämnen åt gången för gemensamma lektioner även utanför arbetslagstid. Ex: turism och svenska, samhällskunskap och svenska, turism och moderna språk."

Projektet har utvecklat en tydlig plan för hur man avser att fortsätta utvecklingsarbetet bortom den formella projekttidens utgång. Under kommande läsår ska fokus gälla bland annat introduktion av nya elever, elevers inlärningsstilar samt elevers interna samverkan.

Inom utvecklingsprojektet har flera av de initierade processerna redan lämnat spår i arbetsformerna. Just därför att flera av utvecklingssträvandena inom projektet är av en sådan karaktär, att de på ett genomgripande sätt påverkar undervisningens organisering och uppläggning, förutsätter de emellertid också existensen av en flexibilitet i undervisningens "villkor" och strukturer. Här är det vår bedömning, att skolläringens aktiva engagemang i arbetslagets verksamhet är en viktig förutsättning för att arbetslagsmedlemmarnas visioner ska kunna omsättas i praktisk handling.

Närmare information om utvecklingsprojektets olika aktiviteter kan erhållas via kerstin.heden@malmo.se

Diskussion om YKSA-projektets resultat och effekter inom Jörgen Kocksgymnasiet

En diskussion om resultat och effekter av det aktuella YKSA-projektet kan föras på flera nivåer: I en mycket konkret mening kan konstateras att de tre utvecklingsprojekten fullständigt eller i åtminstone betydande grad uppnått de mål man formulerat. Den aktuella gymnasieskolan har därmed tillförts "produkter" vilka knappast skulle kommit att utvecklas utan de aktuella lärarnas engagemang i sina respektive projektgrupper och som kan förväntas på olika sätt gagna den pedagogiska verksamheten.

Vi kan emellertid även se andra, av utvecklingsprojektens konkreta mål mera oberoende – och därmed även långtgående – effekter: Inom samtliga lärarprojekt har man lyckats att vidga projektarbetet såväl "inåt" skolan – genom involverande av både nya lärarkategorier och andra personalgrupper – som "utåt", mot samhället – genom involverande av representanter för yrkeslivet och kommun. YKSA-projektet har eftersträvat att på ett systematiskt sätt finna former för samverkan med arbetslivet vilka kunnat främja måluppfyllelsen inom respektive utvecklingsprojekt. Liksom gällande den interna samordningen har betonats vikten av att samverkan med arbetslivs-

representanter ska uppfattas som ett medel för måluppfyllelse och inte ett självändamål. Det är sannolikt att dessa nyetablerade nätverk kan visa sig positiva också för den vidare verksamhetsutvecklingen inom JKG; inte minst föreställer vi oss att de i ett näraliggande perspektiv skulle kunna nyttjas för vidareutveckling av formerna för APU/praktik och organ för samverkan med arbetslivet.

Vilka möjliga hinder för utvecklingsprocessernas varaktighet kan vi se? Till problemen hör de projektaktiva lärarnas svårigheter att tidsmässigt förena projektarbetets krav på insatser med övriga arbetsuppgifter. I dag vilar, enligt vår bedömning, väsentliga delar av utvecklingsprojektens framgång på mer eller mindre ideella insatser från lärarnas sida. Detta utgör enligt vårt synsätt en svaghet i skolans närmande till verksamhetsutveckling och riskerar att reducera överlevnadsmöjligheterna för olika goda initiativ. Till de aspekter av projektverksamheten som bör problematiseras hör därför hur skolledningens övergripande verksamhetsansvar på lämpligt sätt ska kunna konkretiseras i stöd till lärares initiativ till kvalitetsutveckling inom skolan.

Ett för samtliga lärarprojekt gemensamt presumtivt problem är att samverkan mellan karaktärs- och kärnämnessidan knutits till ett ringa antal, men starkt engagerade individer på kärnämnessidan. Enligt vår mening bör samverkansbasen söka att aktivt breddas, i syfte att undvika en för stor arbetsbörda för de aktuella kärnämneslärarnas vidkommande.

Problem kan dock oftast identifieras, åtgärdas och övervinnas. Vi ska i det sammanhanget inte bortse från att gymnasieskolan, genom YKSA-projektet inom Jörgen Kocksgymnasiet, tillförts ett tiotal lärare med praktisk och aktuell erfarenhet av att planera och genomföra utvecklingsprojekt. De projekttekniska färdigheterna är inte begränsade till de aktuella utvecklingsprojekten utan kan användas för ett fortgående och fördjupat kvalitetsutvecklingsarbete lika väl som inom områden av undervisningen – t.ex. handledning av elevernas projektarbeten. Rätt utnyttjad är detta naturligtvis en ytterligt värdefull kompetenspotential som skolan därmed tillförts.

Hur sprids erfarenheterna från YKSA-projektet inom Jörgen Kocks-gymnasiet? Inom skolan nyttjas studiedagar/kompetensutvecklingsdagar för att till samtliga lärare sprida information om de olika utvecklingsprojektens erfarenheter. Projektrepresentanter, både från JKG och från högskolan, har vidare deltagit i av skolverket arrangerad konferensverksamhet. Här har utvecklingsprojektens lika väl som det övergripande YKSA-projektets utgångspunkter och erfarenheter kunnat diskuteras med lärare och skolledare från andra gymnasieskolor. Slutligen bör betonas att lärarna i utvecklingsprojekten, delvis som ett resultat av satsningen, ingår i olika informella nätverk tillsammans med lärare från andra gymnasieskolor. Utifrån en gemensam ämnes- eller programtillhörighet kan på detta sätt projektets överväganden,

strategier och erfarenheter spridas lokalt och regionalt samt delvis även på riksplan.

Projektverksamheten inom Jörgen Kocksgymnasiet kan således definieras som framgångsrik – utifrån YKSA-modellens övergripande målsättningar och syften. I flera avseenden torde således aktiviteterna inom lärarprojekten ha lett till ej endast en kvalitetsutveckling inom den aktuella skolan, utan därtill ha lämnat utgångspunkter och inspiration för pedagogiskt utvecklingsarbete inom andra gymnasieskolor.

Utvecklingsarbete – en väg för krishantering

av Robert Höghiell och Gunilla Höjlund



Robert Höghiell

Robert Höghiell är professor i pedagogik vid Institutionen för samhälle, kultur och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm, och arbetar med frågor rörande bildning och lärande för och i arbetslivet. Han är speciellt inriktad på att studera undervisningsprocesser inom alla former av vuxenutbildning och yrkesutbildning samt läroprocesser som sker genom icke organiserat lärande i arbetslivet.

Gunilla Höjlund

Gunilla Höjlund är lektor i pedagogik vid institutionen för samhälle, kultur och lärande, och samtidigt doktorand på Lärarhögskolan i Stockholm. Hon arbetar främst med yrkesläroutbildning men även läroutbildning generellt inom biståndsverksamheten. Avhandlingsarbetet handlar om yrkeslärande i och utanför skolan i Tanzania.



Lärdomar

- ● ● ● Den verksamhet som förekommit i projektet kan sägas bygga på vissa förutsättningar, nämligen att det fanns:
 - en idé som man ville förverkliga,
 - en vilja från skolledningen att genomföra den,
 - ett fungerande samarbete med branschen både lokalt i Sverige men även på de berörda utländska orterna,
 - ett samarbete med en högskola. Det fanns dock till en början en viss tveksamhet hos vissa av lärarna mot projektet, men som försvunnit under projektperioden.

S:t Görans gymnasium i Stockholm

Utvecklingsarbete – en väg för krishantering

Bakgrund

I juni 2000 inbjöd Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) tio stora gymnasieskolor med yrkesinriktade program i Storstockholm till ett informationsmöte kring Skolverkets olika satsningar på kvalitetshöjande åtgärder inom yrkesutbildningen. Representanter från sju skolor deltog. Som ett resultat av mötet uppmanades skolorna att inkomma med idéskisser till ett utvecklingsprojekt. Bland de förslag som senare inkom valdes förslaget från S:t Görans gymnasium. Projektet "Internationalisering av utbildningen på hotell- och restaurang- och hantverksprogrammen", var ett led i skolans strävan efter en nyorientering av verksamheten. Inriktningen låg väl i linje med Skolverkssupdragets intentioner.

I de inledande diskussionerna kring den insända idéskissen framkom att skolan brottades med en mängd svårigheter. Man hade problem med sviktande elevunderlag, låg andel förstahandssökare, hög andel elever med sociala problem, hög frånvaro och många avhopp, samt bristande elevintresse för teoriämnen, exempelvis moderna språk. Skolans ledning ville bryta en negativ spiral och kunna visa upp exempel med positiva och utvecklande idéer och arbetssätt. LHS:s projektgrupp ansåg att det var viktigt att välja en skola som var problemtyngd men där vi trots detta bedömde att förutsättningarna var gynnsamma för att kunna genomföra ett gemensamt projekt. Målsättningen var helt enkelt att med hjälp av internationaliseringsprojektet skapa en positiv arbetssituation i den utvalda skolan för både elever och lärare.

S:t Görans gymnasium är en yrkesinriktad skola med totalt 1 133 elever (gäller läsåret 2002/2003) fördelade på programmen: hotell och restaurang (273), barn och fritid (157), hantverk (129 florister, guldsmeder och skräddare), omvårdnad (198), estetiska (157) och individuella programmet (219). Antalet lärare uppgår till 106.

Vid projektstarten stod skolan i begrepp att genomföra ett genomgripande förändringsarbete som omfattade dels en omorganisation av skolan, dels introduktion av ett förändrat arbetssätt. Under läsåret 2000/2001 delades skolan in i ett antal självbärande enheter eller sektioner bestående av

arbetslag med karaktärsämnes- och kärnämneslärare. Skolan hade tidigare ej arbetat systematiskt i arbetslag och man hoppades nu att eleverna, genom det nya arbetssättet, skulle känna att deras utbildning är meningsfull och resultera i att de kan fungera både som goda yrkesmän/kvinnor och som samhällsmedborgare.

Den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) hade hittills legat i år 3 och platser hade enbart kunnat erbjudas i Sverige trots vissa önskemål om utlandspraktik från elever, skolans personal och föräldrar. Ett intresse hade vuxit fram bland karaktärsämneslärarna att förlägga APU utomlands, inte minst med tanke på den gemensamma arbetsmarknaden i Europa. Språklärarna som under ett antal år sett allt färre elever välja språk, ville hitta nya vägar att stimulera till ökade språkstudier. Man såg en möjlighet till detta genom att låta elever som läser moderna språk förlägga delar av sin utbildning och praktik utomlands. Det fanns således incitament för att projektet skulle kunna genomföras på ett framgångsrikt sätt. Efter de inledande diskussionerna enades vi om följande syfte och målsättning med projektet.

Syfte och mål

Projektets övergripande syfte var att få i gång utvecklingsprocesser vilka skulle kunna leda till en positiv anda på skolan med positiva relationer mellan elever och mellan elever och lärare. Det skulle omfatta programområdena, hantverk (HV), florister och skrädderi samt hotell och restaurang (HR) för att sedan utvidgas att omfatta alla program. Projektet hade tre fokus:

- Skola–arbetsliv
- Språkundervisning
- Europeisering

Målet var att initiera ett ökat intresse bland eleverna för att läsa språk och att välja högre språkkurser samt att läsa ytterligare ett modernt språk utöver engelska. Möjligheter skulle skapas för att elever under perioder av sin utbildning skulle kunna vistas utomlands, samt ge lärare förutsättningar att bygga nätverk med andra yrkesutbildningar i Europa. Erfarenheterna skulle ligga till grund för en fördjupad kunskap om utvecklingsprocesser i den gymnasiala yrkesutbildningen. Vidare skulle projektet resultera i modeller för hur man kan arbeta med arbetsplatsförlagd utbildning/praktik i andra länder på yrkesförberedande program.

Projektorganisation

På S:t Görans gymnasium utgjordes projektorganisationen initialt av en arbetsgrupp bestående av fyra personer kring en projektledare samt en utvid-

gad referensgrupp med representanter för lärarna inom de medverkande programmen. Utgångspunkten för projektet var att ett begränsat antal lärarlag skulle ingå, bestående av lärare som var intresserade av att delta i en internationalisering av verksamheten. I själva verket bestämde skolledningen i samband med bildandet av de nya lärarlagen att samtliga lärarlag på de två programmen skulle ingå. Detta skulle visa sig få konsekvenser för projektets genomförande. Från Lärarhögskolan medverkade ett team på tre personer från den Yrkespedagogiska enheten vid Institutionen för Samhälle, kultur och lärande. Organisationer och näringsliv representerades av Hantverksföreningen i Stockholm, Utbildningsförvaltningen i Stockholm stad, Inter Ikea System, Sveriges hotell- och restaurangföretagare samt Hotell- och restaurangfacket.

Perspektiv

Utgångspunkt för samarbetet var att projektet skulle präglas av en aktionsforskningsansats vilken kännetecknas av att både bidra till ny kunskap och till förbättringar inom, i vårt fall, det yrkespedagogiska området. Med yrkespedagogik menas en inriktning som tar sin utgångspunkt i att utvecklandet av yrkeskunskap är en sammansatt process där basen i kunskapsbyggandet utgörs av yrkeskulturer, yrkespraxis och förvärvade erfarenheter. Dessa grundkunskaper utgör "relevanta verktyg" för analyser och reflektioner kring dels den individuella kompetensutvecklingen, dels för utveckling inom skola och arbetsliv. Karaktäristiska drag i aktionsforskning är utöver att åstadkomma förbättringar också bidra till ny kunskap, med aktivt deltagande forskare och andra aktörer. Erfarenheter visar dock att det kan vara bra att delvis hålla isär forskarpraxis från deltagarpraxis. Forskarens särskilda intresse utöver det gemensamma intresset av att bidra till en förändring är att ställa frågor till det som sker och återföra det han/hon ser till deltagarna (i vårt fall främst berörda lärare och elever). På grund av alltför begränsade resurser visade sig dock dessa ambitioner bli problematiska att fullt ut infria.

Projektets arbetsgång

Projektets genomförande kan beskrivas i ett antal faser som till viss del överlappat varandra.

Inledande fas (HT 2000)

Ett första möte med berörda parter hölls i oktober 2000 och överenskomsten att genomföra ett gemensamt utvecklingsprojekt undertecknades en månad senare. Därefter genomfördes fem möten mellan LHS och representanter för de medverkande programmen vid S:t Görans (referensgrup-

pen). Ett antal lärare som deltog i en fortbildningskurs arrangerad av LHS inom Skolverkets satsningar, gjorde som ett led i kursen, en kartläggning av intresset för internationalisering bland eleverna i skolan.

Förberedande fas (VT 2001)

Våren ägnades åt att genomföra förberedelser för den internationella satsningen, inrättandet av rutiner för handläggningen av APU utomlands, projektansökningar till olika europeiska utbildningsprogram samt deltagande i kontaktseminarier i Riga, Basel och London. På så sätt etablerades kontakt med samarbetspartners för att bygga upp nätverk med skolor och arbetsplatser i Europa. Arbetsgruppen tog också fram en ny informationsbroschyr samt en internationell webbplats.

Två EU-ansökningar formulerades gemensamt med LHS till europeiska utbildningsprogram: Leonardo da Vinci, Community Vocational Training Action Programme om APU-placeringar för 16 elever inom hotell- och restaurang i Bordeaux i Frankrike, samt åtta elever inom skrädderi i Dublin på Irland med medföljande lärare. I samband med European Year of Language ansöktes om medel för en konferens om språk i yrkesutbildningen. Den första projektansökan bifölls och medel kom att finnas tillgängliga för den utlandsförlagda yrkespraktiken.

Ett "pilotprojekt" med elever i då innevarande år 3 genomfördes med syfte att testa arbetsplatsförlagd utbildning utomlands i mindre skala för att vinna erfarenheter. Nio elever i år 3 på hotell- och restaurangprogrammet erbjöds APU i Nederländerna, Italien och England. I detta sammanhang togs olika typer av dokument fram, exempelvis formella överenskommelser mellan skola, elev och målsman. Vidare genomfördes en gemensam studieresa till Bordeaux (en LHS-representant, tre HR-lärare, en kärnämneslärare, samt projektledaren) med syfte att lära känna samarbetspartnern för de kommande placeringarna, samt att få en uppfattning om förutsättningarna för elevernas vistelse och utbildning. Vårdinstitution var MPS, Maison de la Promotion Sociale, ett regionalt utbildnings- och konferenscenter.

Processen med att bilda arbetslag av lärare i karaktärs- och kärnämnen pågick under hela fasen och överskuggade periodvis projektet. I detta sammanhang höll LHS ett seminarium med lärarna på temat "modeller eller strategier för att bilda arbetslag mellan karaktärsämnes- och kärnämneslärare".

Genomförande fas (HT2001–VT 2002)

Fyra klasser på hotell och restaurang samt hantverksprogrammen, erbjöds ett större antal språk som tillval och möjligheter att genomföra arbetarplatsförlagd utbildning utomlands i större skala. Totalt 27 av 84 elever på HR i år

3, och 2 elever från år 2 samt 10 HV-elever från år 3 och 2 (skrädleri) genomförde sin arbetsplatsförlagda utbildning utomlands enligt tabellen:

| Hotell- och restaurangprogrammet | Hantverksprogrammet |
|----------------------------------|---------------------|
| Italien 6 | Irland 10 |
| England 9 | |
| Holland 2 | |
| Frankrike 10 | |

I de Leonardofinansierade placeringarna (Frankrike och Irland) ingick lärarresor. Två lärare från HR respektive HV (skrädleri) besökte sina elever under en vecka. Besöken var delvis av olika karaktär. HR-lärarna var med sina respektive elevgrupper under den första APU-veckan. Mycket av deras arbetsinsatser gick åt till att ordna upp all logistik, försvunnet bagage, undersöka boendet, språkkurser, föra diskussioner med företrädare för restaurangerna m.m. Arbetet ledde till att otydligheter i rollfördelningen mellan skolan och samarbetsinstitutionen kunde klaras ut. Skrädderilärarna besökte sina elever gemensamt under den andra APU-veckan då elevernas första erfarenheter och intryck diskuterades.

Skolan genomförde också under det aktuella läsåret en internationell kompetensutbildning för lärarna inom HR. Representanter från arbetslagen var i San Gimignano i Italien, där skolans elever kontinuerligt fått möjlighet att praktisera. Lärargruppen besökte gymnasieskolor, olika företag inom matproduktion, samt deltog i kulturella aktiviteter. Denna satsning har direkt medfört att lärare fått ökad förståelse för internationellt arbete. Förväntningarna inom skolledningen är att mycket av skolprojektsarbetet på ett naturligt sätt läggs in i undervisningen och att möjliggöra ytterligare samarbetsprojekt.

Värderande fas (VT 2001–VT2002)

En fortlöpande utvärdering har skett i olika former; diskussioner med projektledaren, genomgång av arbetslagens dokumentation från arbetslagsmöten etc. Arbetslagen inom HR formerades under hösten 2001 och en tydlig struktur med regelbundna protokollförda möten etablerades. Arbetslagen inom hantverksprogrammet har däremot inte haft regelbundna arbetslagsmöten, och mötesprotokoll saknas i stor utsträckning. Våren 2002 vistades LHS-teamet två dagar på skolan och förde diskussioner med projektledaren, arbetsgruppen, lärar- och elevrepresentanter. De lärare som i början av projektet genomförde en kartläggning av intresset för internationalisering vid skolan hade påbörjat arbetet med en ny elevenkät för att undersöka genomslagskraften av satsningen rörande elevernas inställning.

Resultat av projektsatsningen

Ökat intresse för språk

Ett av målen med projektet var ett ökat intresse bland eleverna för att läsa språk. Totalt 196 språkstuderande har anmält sig under det kommande läsåret, vilket är en exceptionell ökning jämfört med situationen före projektstarten. Antalet elever som valt att läsa språk i sitt individuella val under de tre senaste läsåren samt innevarande läsår visas nedan.

| 1999–2000 | 2000–2001 | 2001–2002 | 2002–2003 |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 55 | 65 | 150 | 196 |

Antal elever och språk/kurs inför läsåret HT 02/VT 03 (individuella valet) framgår av följande tabell nedan.

Skolverket 2002
162
Utsikt till insikt

| Språk/kurs | Totalt | HR | HV |
|-------------------|--------|----|----|
| Engelska B | 41 | 9 | 14 |
| Spanska steg 1 | 38 | 19 | 0 |
| Spanska steg 2 | 9 | 3 | 0 |
| Tyska steg 1 | 10 | 7 | 0 |
| Tyska steg 2 | 6 | 0 | 3 |
| Tyska steg 3 | 2 | 0 | 0 |
| Franska steg 1 | 17 | 5 | 1 |
| Franska steg 2 | 3 | 2 | 0 |
| Franska steg 3 | 3 | 1 | 1 |
| Franska steg 4 | 1 | 0 | 1 |
| Teckenspråk | 14 | 6 | 2 |
| Italienska steg 1 | 46 | 23 | 3 |
| Italienska steg 2 | 6 | 4 | 0 |

Handläggningspraxis

Följande arbetsgång har utkristalliserats för att genomföra skolans utlandsförlagda APU:

- 1 Redan vid höstens första föräldramöte informeras om möjligheterna till APU utomlands och det medföljande kravet på språk som individuellt val. Tanken framöver är att redovisa detta i den broschyr som går ut till niorna inför valet till gymnasiet.
- 2 Information till eleverna i år 1 om det individuella valet och språk för att eventuellt senare åka utomlands. Detta görs gemensamt av karaktärs- och kärnämneslärare. Individuellt val finns nu i ettan, tvåan och trean.
- 3 Intresseanmälan för APU utomlands lämnas till projektledaren (internationaliseringsansvarige) i maj i år 2. Eleverna skriver ett brev och motiverar sitt val av land. Beslut fattas av projektledaren i samråd med berörda

lärare. Elever som varit ute på utlandspraktik går ut i klasserna och berättar om sina erfarenheter. Kriterierna för att bli uttagen är inte uttalade, dvs. ännu ej formulerade. Det handlar om att vara i skolan, ha goda relationer till kamrater och lärare (social kompetens) samt att klara av att arbeta på egen hand. Det är ej nödvändigtvis de duktigaste eleverna som blir uttagna utan elever "för att växa" kan komma ifråga.

- 4 När uttagningen är klar hålls föräldramöten. Föräldrar, elever, lärare och projektledaren (internationaliseringsansvarige) träffas antingen i grupp "landsvis" eller i annan konstellation. "Inför resan" är temat för mötena. En överenskommelse skrivs därefter mellan skolan och elever/föräldrar.
- 5 De uttagna eleverna reser ut. Boendalternativen varierar från att bo i familj, egen lägenhet, hotell till institution. Kontakt med lärarna sker under tiden via e-mail eller SMS. Eleverna för dagbok och väl tillbaka sker en utvärdering i form av en skriftlig rapport. De har dessutom krav på sig att informera i andra klasser om sina erfarenheter.

De fem stegen enligt ovan kan också ses som en enkel modell för hur man kan gå till väga vid etablerandet av utlandsförlagd APU vid en skola. Nästa fråga är hur man rent organisatoriskt skulle gå till väga när eleverna skulle placeras utomlands.

Olika organisatoriska former av APU utomlands

Ambitionen var att projektet skulle resultera i ett antal modeller för hur man kan arbeta med arbetsplatsförlagd utbildning i andra länder. Under projektets gång har följande organisatoriska modeller utkristalliserats:

- köpa en tjänst av en institution i landet i fråga
- anlita förmedlingsfirmor
- byta tjänster med en skola, "traditionellt utbyte"
- arbeta upp egna kontakter med företag
- skapa platser via samarbete med svenska företag
- eleverna tar egna kontakter och skolan skriver kontrakt direkt med företaget.

Inom projektets ram har alla alternativen rymts. En marknad är redan etablerad i Europa där man köper och säljer tjänster med finansiering genom Leonardo da Vinci-programmet. Erfarenheterna av att köpa tjänster som introduktion till land och arbete, språkträning, val av arbetsplatser, uppföljning av arbetsplatserna, boendearrangemang etc. är blandade. Det verkar handla om vilken typ av institution man köper av, dess erfarenhet av ungdomar, inställning till tjänsten samt kontaktnät med skolor och arbetsplatser. Samarbetet med Irland/Dublin har i dessa avseenden varit optimalt. Där har funnits en rutinerad kontaktperson, knuten till ett college där eleverna vistades en halv dag i veckan för uppföljning, diskussion, studiebesök, föreläsningar m.m. kombinerat med boende i familj. Att köpa tjänster kräver

externfinansiering via ett utbildningsprogram, exempelvis Leonardo da Vinci, vilket är ett relativt svårarbetat och tidskrävande alternativ då det krävs detaljerade ansökningar och rapporteringar.

APU-platser har under året erhållits via en förmedlingsfirma vad gäller placeringar i England. Firman får en kravspecifikation och letar efter arbetsplatser som uppfyller denna. Skolan betalar ingenting för själva förmedlingen. Erfarenheterna av denna första omgång är goda och alternativet är framkomligt för framtiden.

I Italien har skolan ett eget direkt upparbetat samarbete med ett hotell och restaurangföretag. Avtalet innebär att skolan kontinuerligt serverar hotellet och restaurangen med två elever över året inklusive sommaren. Samarbetsparten garanterar boendet. Samarbete av det här slaget har visat sig kräva lång tids upparbetning bl.a. för att tydliggöra för de italienska arbetsgivarna att det för elevernas del handlar om lärande, ej arbete och praktik i gängse mening.

Modellen "skapa platser via samarbete med svenska företag" kan exemplifieras med samarbetet med Ikea i Holland och APU vid personalrestauranger. Kortare skolutbyte, modellen skola till skola, är en form som visat sig passa på HV och floristerna har i "helklass" haft utbyte med en motsvarande utbildning i Holland.

Finansieringen är en grundbult vad gäller APU utomlands. Oron för ekonomin i framtiden; hur kan verksamheten fortsätta och expandera efter projektpengarnas slut var också en av huvudfrågorna i de slutsamtal som förts med elever, lärare och projektledning. Kontinuerlig sponsring är ett alternativ som kommit upp och ska undersökas. Vad gäller HR går det rätt bra att med hotell och restauranter förhandla fram att de står för kostnader för boende och mat. För skolans del kvarstår att täcka resan, ca 3 000 kr per elev. Det skulle bli ungefär 100 000 kr per läsår för HR-programmet med nuvarande omfattning, vilket uppfattas som realistiskt även för framtiden (ca 1/3 av eleverna). Pengarna skulle kunna tas via skolans budget, informationsanslaget, men detta är tveksamt så länge inte hela skolans verksamhet omfattas. Att söka utökade anslag från utbildningsförvaltningen har heller inte uppfattats som ett realistiskt alternativ. Å andra sidan kan lärarresor finansieras via kompetensutvecklingsanslaget som för närvarande uppgår till 30 000 kr per arbetslag och 2 000 kr per lärare.

Kontaktnät utåt

En effekt av projektet är att skolan utvidgat sitt externa kontaktnät både i och utanför Sverige.

Samarbete med SPRÅKOM, ett av utbildningsförvaltningens utvecklingscentra, har intensifierats. Med anledning av EU:s språkår har skolan deltagit i en språkkonferens och berättat om projektet. Tillsammans med SPRÅ-

KOM har också tre välbesökta språkpubar arrangerats med olika föreläsare riktade till lärare i Stockholm samt ett besök på resurscentrum för språk i Strasbourg. Det senare har lett till att språklärarna på skolan har tagit kontakt med de gymnasieskolor i Stockholm som redan startat resurscenter. Avsikten är att arbeta fram ett förslag till ett resurscenter för språk på S:t Görans gymnasium. Kontakterna med utbildningsförvaltningen har också utvecklats. Exempelvis fick S:t Göran skicka två elever till det internationella ungdomsmötet i Helsingfors sommaren 2002.

Ett tiotal lärare deltog på en Skolverkskonferens inom yrkesutbildningen i Nyköping där projektet presenterades. Vid riksstudiedagarna inom HR i Karlstad fick skolan möjlighet att för SHR:s utbildningsråd redovisa projektet och diskutera kommande samarbete. Skolan har också haft elevrepresentanter i YKSA:s elevreferensgrupp. Där har de träffat kamrater från skolorna i de andra åtta utvecklingsprojekten och gemensamt fungerat som en referensgrupp till Skolverket.

S:t Göran har också fått tillgång till LHS-nätverk, exempelvis de skolor som tagits fram i "lärande exempel"-satsningen vilket lett till ett nära samarbete med Virginska skolan i Örebro (HR). Vidare har skolans projekt presenterats i det s.k. VETNET-projektet som är ett EU-finansierat Leonardo da Vinci-projekt med syftet att öka erfarenhetsutbyte rörande "goda exempel" inom yrkesutbildningen.

Intervjuer med elever och lärare

Den arbetsplatsförlagda utbildningen utomlands synliggör vad eleverna kan både för lärare och för eleverna själva. Vad gäller skrädderiutbildningen har man haft svårt att hitta APU-platser här hemma då branschen tycker att eleverna kan för lite, men nu visade det sig att de är "duktiga" och "kan sy" både vad gäller konfektionsindustri, teatersömnad och vanlig ateljésömnad.

Vad lär man sig? Skrädderieleverna framhöll ökade språkkunskaper, att de vågade prata engelska rakt upp och ner, argumentera samt att de lärde sig de engelska orden för begrepp inom konfektionen. Konfrontationen med ett mer auktoritärt samhälle och andra relationer mellan elever och lärare har också varit nyttig. De önskade att de varit mer insatta i historia och politik. Eleverna upplevde att det irländska samhället var politiserat på ett annat sätt än det svenska och kände sig utanför i många diskussioner med jämnåriga vänner och på arbetsplatserna. Restaurangeleverna betonade mer själva yrkeskunskapen. De har exempelvis fått perspektiv på vad som är ett äkta "franskt kök", lärt sig använda nya basvaror och arbeta ihop med utländska kockar. En positiv upplevelse var den starka yrkesstoltheten hos de franska kockarna. Vidare menade eleverna att man skulle kunna utöka "kunskapsmängden", bygga på själva arbetet på restaurangerna med en kurs i vinkunskap, besök på vinodlingar och industrier, vinprovning, etc.

Här framgår således hur eleverna på ett naturligt sätt upptäckt kopplingen mellan kärnämnen och karaktärsämnen. Gör man sin APU utomlands aktualiseras behovet av andra kunskaper, förutom dem som är direkt relaterade till yrket, nämligen bildningsfrågor. Det finns uppenbarligen en poäng i att även tillägna sig kunskap som rör t.ex. samhällskunskap, den svenska historien och politiska och ekonomiska frågor i synnerhet.

Lärarna tyckte att elevernas självsäkerhet ökade, identiteten stärktes och "praktiken" blev en mognadsprocess där eleverna lärde sig att ta ansvar för sig själva och att arbeta hårt. Dörrar öppnades upp för alternativa vägar i framtiden. Intrycket är att det fanns ett initialt motstånd bland lärarna eftersom dessa inte till en början såg möjligheterna till förbättringar. De möten vi hade inledningsvis med samtliga berörda lärare präglades av en ganska pessimistisk syn på rådande arbetssituation vid skolan. Man var tveksam till skolledningens beslut att organisera lärarna i arbetslag som också innebär att man fysiskt skulle placeras tillsammans, något som ogillades av framför allt kärnämneslärarna. "Så här efteråt" framträder två bilder: "Kärnämnen har vunnit" som uttrycker en rädsla bland karaktärsämneslärarna att de med projektet mister det individuella valet som de tidigare haft monopol på för ämnesfördjupning. Den andra bilden är att "alla har vunnit".

Vad har projektet betytt för skolan?

Eleverna menade att de som individer fått en unik möjlighet och att de såg flera öppningar för framtiden. De vill åka tillbaka nu när de kommit över ingångströskeln. Däremot är de mer tveksamma till om projektet har löst skolans bärande problem och höjt skolans status.

"Det är för litet, obetydligt i relation till strulet på skolan."

Bristerna som eleverna uppfattade fanns i ledningen av skolan, t.ex. bortfallet av elever (endast två av femton kvar i en klass från ettan till trean) samt att lärarna var fokuserade på de oroliga eleverna som gjorde att kunskapsmängden på lektioner m.m. ansågs vara låg.

Lärarna å sin sida trodde att ryktet så småningom sprider sig och att skolan på sikt kan få en annan typ av elever i stället för att som nu vara "en slasktratt" till restaurangskolan i Globen. De menade att situationen på de medverkande programmen stabiliserats något. Inom HR är det nu framförallt med ettorna som man har problem. Vad skulle ett incitament kunna vara redan i ettan? En eventuell utlandspraktik i trean verkar ligga för långt fram för dessa elever för att verka motivationsskapande.

Projektets verksamhet har haft en stimulerande och lugnande effekt för många lärare. Ett konkret resultat av projektet har varit lätt att avläsa. Antalet elever i språkklasserna ökade dramatiskt under projektiden, i vissa språkklasser med över 80 procent! Detta är något även kritikerna bland lärarna

måste erkänna som mycket förtjänstfullt. Utfallet torde ha bidragit till att man inom lärarpersonalen, särskilt bland språklärarna, ser projektet som en viktig förutsättning för att vända den tidigare negativa inställningen bland eleverna att läsa moderna språk. Nu har man t.o.m. blivit tvungen att hämta språklärarhjälp (italienska) från en annan skola.

Kritiska reflektioner

Vem ska äga ett utvecklingsprojekt?

Det finns en lång tradition inom universitetsvärlden som innebär att universitet och högskolor är tillhandahållare av kunskap. Något förenklat kan hävdas att deras roll i samhället har utvecklats i tre steg. Under medeltiden var universitetens främsta roll att undervisa, de var endast kunskapsförmedlare och inget annat. Den stora förändringen kom i samband med att von Humbolt framförde att universiteten också skulle bli förmedlare av kunskap framsprunget ur egen forskningsverksamhet (von Humbolt i Flitner & Giel, 1964). Så småningom har universitetens uppgift också fokuserats på den s.k. tredje uppgiften som innebär en ökad samverkan med samhället och närsamhället i synnerhet. I detta sammanhang har betonats betydelsen av att bägge parter är både delvis noviser och delvis experter. Tanken som framförs i dessa sammanhang är att tillsammans kan parterna komma fram till en kunskap och insikt som vardera för sig ej kan åstadkommas.

Projektet har genomförts som ett samarbetsprojekt mellan högskolan (LHS) och en gymnasieskola (S:t Görans gymnasium). Den övergripande frågan är hur relationen mellan högskolan och den enskilda skolan skall hanteras.

I vårt fall har skolledningen genomgående varit öppen för de förslag som framförts från LHS sida, vilket på ett sätt har underlättat samarbetet. Eftersom en viss summa pengar reserverats för både skolan och LHS har det på det ekonomiska planet varit problemfritt. Man har också från början accepterat tanken på att med hjälp av LHS ansöka om medel ur det EU finansierade så kallade Leonardo da Vinci-programmet. Vi har också varit överens om problembilden som fanns vid projektstarten, nämligen att ett mycket begränsat antal elever valde att läsa moderna språk.

Eftersom LHS vid projektstarten hade en relativt lång erfarenhet av olika EU-projekt underlättade detta initialt projektsamarbetet. Skolan har också gått vidare med en ny projektansökan där LHS är en deltagande partner. Syftet med detta projekt är att utveckla nya arbetsformer inom de program med yrkesämnena som skolan har. Härvidlag har kontakt etablerats med andra partner i andra EU-länder som LHS samarbetar med i samband med ett under år 2001–2003 pågående Leonardo da Vinci-projekt (VETNET).

Frågan är dock om skolans lärare verkligen haft möjlighet att påverka innehållet i det genomförda utvecklingsprojektet. Skolledningen har antagligen dominerat för mycket, vilket har inneburit att lärarna fått finna sig i det som beslutats av den lilla referensgruppen. Eller också är det så att lärarna varit så angelägna om att ta varje möjlighet till förändringar att man har accepterat vad som helst. Vi anser dock att det handlat om både och.

Utvecklingsprocesser och utvecklingsprojekt kan betraktas som en modernistisk rationalitet. Tanken är att man skall upprätthålla en rätlinjighet från en fastställd plan och utfallet av projektverksamheten. Helst skall man också kunna förutsäga utfallet av projektverksamheten. Frågan är om man inte i stället bör stödja en projektverksamhet som innebär att man inte har fastlagda mål förutom att öka lärarnas pedagogiska potential. Avsikten skulle således vara att under resans gång komma fram till insikter som man ännu ej äger vid projektstarten. De redskap som högskolan har torde således användas till att tydliggöra de problem som finns i den pedagogiska vardagen på skolan. De inblandade parterna bör ha ett delat ansvar som innebär att inte någon part "tar över" utan att ansvaret är relaterat till den kompetens som parterna äger vid projektstarten. Det kanske är dags att inta ett mer postmodernistiskt synsätt på projektarbeten.

Själva projektprocessen såsom vi uppfattar den speglar något av karaktären i aktionsforskningen där förståelse och handling träder fram i en cyklisk spiral. En process som aldrig tar slut utan där nya frågor uppkommer och som i sin tur ger upphov till nya aktioner etc. I inledningsskedet handlade det mest om ett internationaliseringsprojekt för att eleverna på HR och HV skulle fås att studera språk i större omfattning. Projektet kom tidvis att utvecklas till att omfatta en allt större del av skolan då hela skolan införde arbetslag. Arbetet med arbetslagsetableringen tog överhand. Den samlade uppfattningen med utgångspunkt från arbetslagens protokoll är att mötena berört frågor av organisatorisk art. Samtalen berör huvudsakligen den eller de aktiviteter, oftast av allmän karaktär, som lärarna skall genomföra och på vilket sätt de skall genomföras. Diskussioner kring hela skolans frågor har också förts som exempelvis rasism, rapporter från konferenser och svar på dokument från skolledningen. Pedagogiska frågor, frågor om uppläggning och genomförande av undervisningen lyser däremot med sin frånvaro.

Ett hinder för utvecklingen av arbetet är att sammansättningen av arbetslagen skett utifrån lärarnas egna önskemål om arbetslagstillhörighet (kompisval) samt i vissa fall "tilldelning" i kombination med frånvaro av koppling till en gemensam klass/elevgrupp eller pedagogiskt projekt. Arbetslagen är "sitt eget" fokus och dess funktion har i vissa fall blivit mer av att hålla samman några lärare i en gemensam grupp som genomför den undervisning man blivit tilldelad av skolledningen. Internationaliseringsprojektet kom således i skymundan. Dessa förskjutningar i projektet går att förstå genom

att hela skolan var och fortfarande är inne i en omorganisation, med lärare som är engagerade i olika delar av skolans verksamhet. Detta medförde svårigheter att isolerat betrakta projektet som ett rent internationaliseringsprojekt.

Vad behövs för ett förändringsarbete?

Vanligtvis framhålls tillgång till tid, kunskande, vilja och organisatoriska förutsättningar. Tid inte bara i bemärkelsen av tid i tjänsten för aktörerna utan också "att förändringar tar tid". Vad det egentligen handlar om är att åstadkomma en praxisgemenskap där de agerande lärarna känner sig höra till samma "samfällighet", dvs. tillsammans delta i samma sociala (skol)praktik som innebär ett ömsesidigt engagemang, gemensamt verka åt samma håll (resultatet av en kollektiv förhandlingsprocess definierad genom att deltagarna fullföljer den som en del i en integrerad praktik) samt ha en delad repertoar (Wenger, 1998). Med detta avses att man utifrån olika värderingar som är mer eller mindre outtalade, kommit fram till samma grundsyn t.ex. rörande förändringar. Det kan innebära att lärarna har utvecklat en liknande kunskapssyn, men också att man t.ex. delar liknande pedagogiska visioner om framtiden. Att åstadkomma något sådant är antagligen en av de mest omhuldade utopier som torde finnas i skolans värld, men som även finns inom många företag i arbetslivet. Att göra omorganisationer innebär ofta att arbetsledningen medvetet eller omedvetet försöker bryta upp gamla "samfälligheter" – inte alltid med så lyckat resultat.

Med detta vill vi inte säga att det är omöjligt att skapa nya gemenskaper med nya normer och värderingar. Vårt exempel har visat att genom att påverka elevernas val (genom en yttre morot: utlandsförlagd APU) har lett till en positiv förändring inom skolans lärarkår och som på sikt kan innebära framväxten av nya gemenskaper eller "samfälligheter" på skolan. Däremot tror vi att det är betydligt svårare att åstadkomma ett tillstånd som innebär att skolan som helhet blir en enda "samfällighet". Men det kan kanske vara ett lämpligt strävansmål. Våra exempel från insamlingen av s.k. lärande exempel inom ramen för Skolverkets YKSA-satsning pekar på att detta i vissa fall är möjligt (Höghjelm, 2001).

Projektet går nu in i en ny fas, nämligen konsolidering och utvidgning. Tanken finns att man behöver institutionalisera projektet och ge det en fast struktur, involvera alla lärare etc. och få till stånd nya gemenskaper av ovan nämnda slag. Vidare vill man skapa en nisch i Stockholm – en skola som satsar på språk och internationella kontakter, utlandspraktik men bibehålla det unika med satsningen, mångfalden, öppenheten och att arbeta med vanliga elever. Detta innebär olika saker. Det handlar om att vidga verksamheten geografiskt dels i första hand mot Norden, dels programmässigt mot estetiska och omvårdnadsprogram. Särskolan har också framfört önskemål

om att omfattas av den internationella profilen. Det handlar också om innehållsmässigt nya former som exempelvis projektarbete, kortare studievistelse etc.

En vanlig slutsats av utvecklingssatsningar eller förändringsarbete är att de oftast bärs upp av en eldsjäl. Vårt intryck är att den utvecklingsansvariga vid skolan har fungerat som detta. En erfarenhet av projektet är således att det behövs en nivå av eldsjäl. Detta är något som skolledningen också är medveten om och önskar förverkliga. I ett sådant sammanhang torde ett samarbete med en högskola fungera som en lämplig katalysator. Problembilden kan då antagligen lättare sättas in i större sammanhang inte bara lokalt och nationellt utan i ett internationellt.

Vi har tidigare framkastat tanken på att utvecklingsarbeten skulle drivas mer i en postmodernistisk anda. Vad skulle detta kunna innebära för den enskilda skolan? Antagligen måste man ha en stark projektorganisation, men som samtidigt är mycket öppen för alla initiativ. Vidare bör verksamheten inte uteslutande vila på "känslan av" utan i stor utsträckning på vad man tidigare vet om företeelser och förhållanden man är intresserad av att utveckla samt att sträva mot en praxisgemenskap. Den starka projektorganisationen skulle garantera att aktörerna fick "frid" och vågade pröva lösningar som t.ex. en inbiten skolbyråkrat inte kan föreställa sig existerade.

Avslutande kommentar – några lärdomar

Den verksamhet som förekommit i projektet kan sägas bygga på vissa förutsättningar nämligen (1) att det fanns en idé som man ville förverkliga, (2) en vilja från skolledningen att genomföra den, (3) ett fungerande samarbete med branschen både lokalt i Sverige men även på de berörda utländska orterna, (4) förekomsten av ett samarbete med en högskola. Det fanns dock till en början en viss tveksamhet hos vissa av lärarna mot projektet, men den har försvunnit under projektperioden.

I rapporten har inte redovisats hur branschens företrädare i alla inblandade länder; Irland, Holland, Italien och Frankrike på ett aktivt sätt har stöttat förverkligandet av elevernas APU-perioder. I Italien ordnade den restaurang som eleverna praktiserade på en lägenhet där skolans elever kunde bo. Restaurangen stod t.o.m. för hyreskostnaderna av lägenheten.

En annan fråga är om skolan kunnat genomföra projektet lika framgångsrikt utan högskolans medverkan. Detta är lite svårt att svara entydigt på men utan tvekan har högskolans medverkan givit skolledningen "mer råg i ryggen" men också kunnat ta till sig den kunskap som högskolan faktiskt ägde rörande utvecklingsprojekt. Framför allt har de seminarieliknande sammankomster som förekommit mellan skolledning och den referensgrupp som funnits på skolan givit möjligheter att bearbeta idéer inom gruppen. Vid

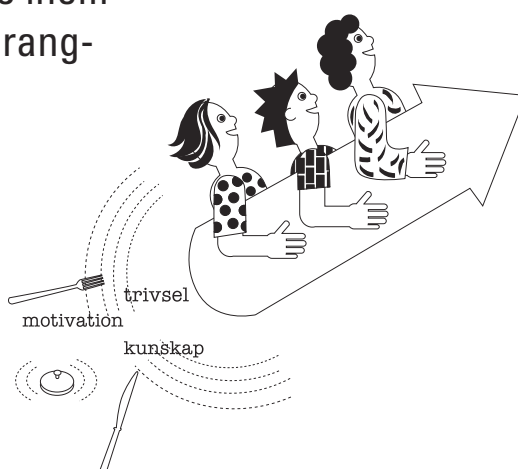
dessas sammankomster har man kunnat stämma av och ta upp funderingar med anledning av olika problem som uppstått. Sammankomsterna har varit av informell natur som inneburit att man träffats på ett oregelbundet sätt, vilket också inneburit att deltagarantalet varierat från tre till fem personer.

Arbetet har påbörjats med att åstadkomma en "samfällighet" kring mål och strategier – mot en gemensam repertoar för utvecklingsarbete i skolan. Det innebär ett ömsesidigt engagemang och en vilja att verka åt samma håll exempelvis för ökad integrering mellan kulturer i skolan. Dessa utvecklingstendenser är lättast att avläsa inom hotell- och restaurangprogrammet vid S:t Görans gymnasium.

”Det har varit ett roligt år, man har haft mycket i huvudet”

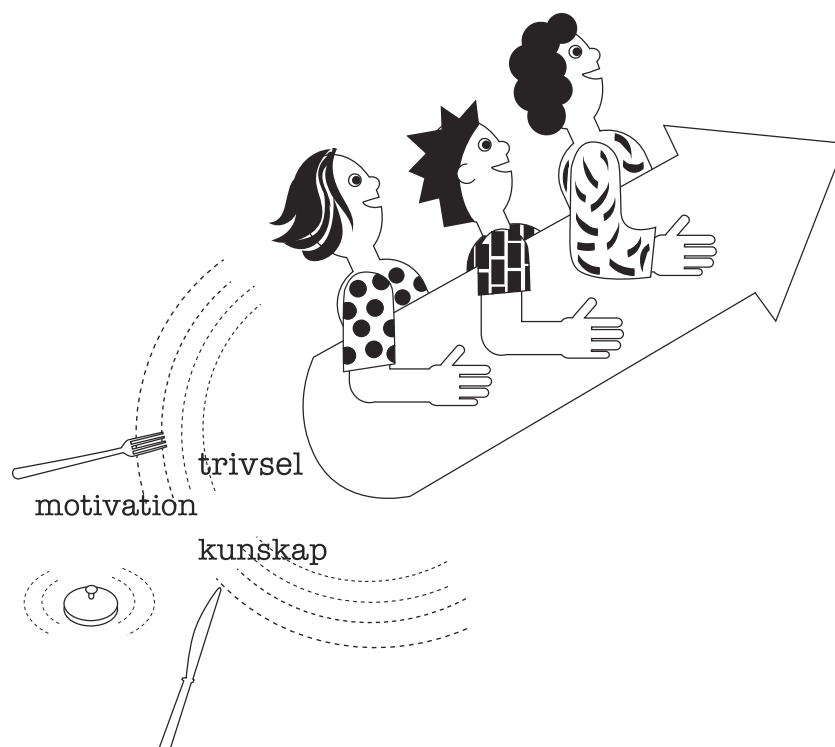
Förändringsarbete inom
hotell- och restaurang-
programmet

av Kerstin Bergström



Kerstin Bergström

Kerstin Bergström är kostekonom och etnolog och arbetar som universitetsadjunkt i kostekonomi vid Institutionen för hushållsvetenskap, Göteborgs Universitet. Hon har yrkeserfarenhet som kostchef och konsult i storkökshushållsbranschen. Förutom undervisning vid institutionen arbetar hon för närvarande i forskningsuppdrag som behandlar miljöinformation om livsmedel inom storkökshushåll.



Lärdomar



Lärarna har funnit stöd i varandra genom att de känner att de har blivit en grupp. De har också upplevt frustrerande känslor genom den styrka de känt i gruppen och de motsättningar som uppkommit i förhållande till skollädaingen. Lärarna uppskattar det samarbete med eleverna som kommit till stånd genom projektet. Eleverna säger att de trivs i skolan och med lärarna, trots att deras egna idéer om undervisningen inte har genomförts till fullo inom projektet. Studierektorn anser att lärarna genom projektet har utvecklats och att verksamheten har förbättrats. Projektledaren har sett maktförhållanden mellan lärare och skollädaingen som inte varit utvecklingsbefrämjande. Deltagande aktionsforskning kan vara en frigörande arbetsmetod vid förändring då den både innebär att många känslor kommer fram och att metoden ställer krav på att alla inblandade aktörer reflekterar över sin vardag och delar med sig av sina erfarenheter.

Burgårdens utbildningscentrum i Göteborg

*”Det har varit ett roligt år,
man har haft mycket i huvudet”*

Förändringsarbete inom hotell- och restaurangprogrammet

Bakgrund

Inledning

I en gymnasieskola med hotell- och restaurangprogram finns olika röster att lyssna till som samtliga kan ge värdefull kunskap om hur utbildningsuppdraget genomförs och förstås. Ett projekt initierat av Skolverket har gjort det möjligt att lyssna till tre olika röster. Det är lärares, elevers och praktikhandledares. Rösterna är delvis lika och talar då om hur man uppnår en bra utbildning. Rösterna visar också skillnader i aktörernas syn på skolans uppgift att förmedla utbildning. *”Det har varit ett roligt år, man har haft mycket i huvudet”* är ett uttalande från en lärare som deltagit i projektarbetet. Citatet förmedlar positivt engagemang i projektet och att det givit kraft att arbeta med förändring. Samtidigt visar citatet att det var arbetsamt att göra detta parallellt med ”vanligt” skolarbete. Genom att vara delaktiga i ett gemensamt projekt har lärare, elever och skolläda­ring kunnat samtala om skolans uppgifter, problematiserat valda delar, satt upp mål för förändring, genomfört dessa och reflekterat över vad förändringarna lett fram till. Ett utrymme har skapats i det vardagliga skolarbetet, där något extra har fått möjlighet att växa fram.

Idé till förändring

Den här artikeln handlar om hur lärare i ett arbetslag vid ett hotell- och restaurangprogram hittade tillvägagångssätt och en modell att förändra undervisningen. Lärarna blev kontaktade av företrädare för universitet, och kontrakt upprättades om samarbete under två år. Parterna kom överens om att genomföra en studie i en projektgrupp med lärare, elever, skolläda­ring och yrkeslivets representanter, där projektledare från universitet skulle ingå.

Skolan i projektet

Burgårdens utbildningscentrum bedriver utbildningsverksamhet inom ett vittomspännande område. Skolan har treåriga teoretiska och yrkesinriktade gymnasieprogram och omfattar sammanlagt 3 000 elever, varav ca 600 inom

hotell- och restaurangprogrammet. Skolans övergripande mål med utbildningen inom detta program är att alla elever efter fullföljd utbildning ska ha grundläggande kunskaper inom området för hotell och restaurang. Eleverna ska tillägna sig ett flexibelt tankesätt, inse vikten av aktivt miljöarbete inom servicenäringen och vara föränderliga i sitt synsätt samt skaffa sig förmåga till eget lärande i yrket. Utbildningen har som mål att bibringa eleverna ett demokratiskt synsätt, en likvärdig människosyn och vilja till fortsatt lärande. Skolans mål är dokumenterade i Burgårdens utbildningscentrums skolutvecklingsplan (1999).

Det uppdrag skolan givit lärarna är dokumenterat i *arbetsplan för hotell- och restaurangprogrammet* (2000). I planen beskrivs att eleverna ges möjlighet till eget ansvar och delaktighet i utbildningen genom klassråd, blockråd, programråd och grupper för elevinflytande.

Planen beskriver att utvecklingsarbete ska prioriteras särskilt med avseende på arbetsorganisation, arbetsformer, kursinnehåll och utvärdering. Skolans organisation bygger på att lärarna samarbetar i arbetslag. Dessa är definierade till syfte, uppdrag, kriterier för sammansättning, vilket stöd som kommer lärarna till godo från skolledare och handledare, samt vilka ekonomiska resurser som står till buds. I organisationen samarbetar lärarna utöver arbetslagsmöten i arbetsplatsträffar, studieledarmöten och ämnesträffar. I arbetslaget arbetar man efter program mål, ämnes- och kursmål.

Det sägs att det är angeläget att målformuleringarna når eleverna och att lärarna använder rätt undervisningsmetoder för den nivå en undervisningsgrupp befinner sig på. Pedagogiska diskussioner med samstämmighet i kunskapssynen ska enligt planen föras kontinuerligt. Man vill undvika att eleverna gör felaktiga val. De stora kraven på arbete över ämnesgränserna och att arbeta i en flexibel organisation för att kunna möta samhällets krav på eleverna efter skolans grundutbildning ökar kraven på lärarnas eget samarbete.

Aktörer i projektet

Utvecklingsprojektet kom att engagera elever och lärare på hotell- och restaurangprogrammets första och andra år. Första året var det 120 elever fördelat på sex klasser. Därifrån deltog 2 elever per klass. Andra året valde 80 av dessa elever inriktning mot restaurang. Eleverna delades då in i fyra klasser och två elever från varje klass ingick fortsättningsvis i projektgruppen. I det aktuella arbetslaget ingick åtta lärare. Fem av dem arbetar med karaktärsämnen som varmkök, kallkök, storkök och servering och tre arbetar med kärnämnen som svenska och engelska resp. matematik och idrott/hälsa.

Arbetslaget är ett av tolv inom hotell- och restaurangprogrammet på Burgårdens utbildningscentrum. Programmet leds av en studierektor med administrativt och pedagogiskt ansvar gentemot lärarna. Den personen ingick också i projektgruppen och deltog i den sporadiskt.

Mellan olika världar

I gymnasieskolans yrkesinriktade program är en del av utbildningen arbetsplatsförlagd. Lärarna i projektet är inte på samma sätt ansvariga för den delen av utbildningen, utan ansvaret ligger i större utsträckning i stället hos skolans praktikhandledare. Skolan och yrkeslivet arbetar i två olika världar. Den första med uppdelning av ämnen i mindre tidsenheter, vilket för elevernas del innebär fragmentarisk utbildning i små doser. I arbetslivet pågår uppgifter i ett ständigt flöde och resultatet av enskilda insatser blir t.ex. måltider som matgäster äter och betalar för. När eleverna deltar i skolans undervisning förväntas de vara på ett sätt och i yrkeslivets utbildning på ett annorlunda sätt. För elevernas del blir det svårt att se att skolan bibringar dem kunskaper de har nytta av när de kommer till det praktiska yrkeslivet. Den helhet som skolan eftersträvar behöver förtydligas av lärarna både till eleverna och till yrkeslivet på ett bättre sätt. De vuxna som arbetar i de två världarna behöver samordna sin syn på utbildning, så att eleverna känner större tilltro till att vad skolan bibringar efterfrågas i yrkeslivet. Då förväntas eleverna bli motiverade att studera det skolan lär ut. Grundläggande yrkesutbildningar i Sveriges gymnasieskolor har inte endast till uppgift att förbereda elever för kommande yrkesliv. Skolan ska även förmedla allmänbildande kunskaper och stimulera elever att vilja studera på högskolan. Skolan har därmed ett flertal viktiga samhällsuppgifter att beakta. Ingen representant för yrkeslivet kom att ingå i projektgruppen, trots att det var intentionen i utgångsläget.

Några villkor för arbetsplatsförlagd utbildning (APU)

Den arbetsplatsförlagda utbildningen på Burgårdens gymnasium omfattar 18 veckor under elevernas 3-åriga gymnasieutbildning. Det innebär 15 % av den totala utbildningstiden. Sammanlagt har skolan 40 % teoretisk utbildning och 60 % färdighetsträning. Tanken med arbetsplatsförlagd utbildning är att den ska ge färdighetsträning i olika yrkesmoment som ingår i restaurangprogrammet. Momenten kan vara varm- och kallmatlagning, servering, gästbemötande, disk och rengöring, dvs. grundläggande, dagliga arbetsuppgifter som utförs i en restaurang. För att eleverna ska få pröva olika moment och se olika typer av restauranger under sina 3 år blir de placerade efter egna önskemål på olika platser vid varje praktiktillfälle. Pedagogiken vid arbetsplatsförlagd utbildning skiljer sig från skolans pedagogik. I skolan visar lärarna hur man gör ett moment, sedan får eleverna själva pröva att göra det. Resultatet kan användas i försäljning direkt till matgäst, eller förvaras för servering inom eller utom skolan vid senare tillfälle. I arbetslivet är pedagogiken sådan att eleverna får öva ett moment i taget enligt ett slags traditionellt lärlingssystem. De förväntas gå bredvid en kunnig handledare som visar moment och har eleven bredvid sig som gör samma moment samtidigt

med handledaren. Inga fel förväntas begås. All mat ska kunna serveras till matgäster. Eleverna får på det sättet känna på verkliga situationer, där arbetslivets press och stress ingår som en del av färdighetsträningen. De förväntas kunna utföra moment snabbt och utan brister. På många arbetsplatser arbetar handledarna under stark tidspress, vilket ger till följd att de låter eleverna göra enkla rutinmässiga moment, som de ser att eleverna klarar av. Därmed kommer inte alla moment som eleverna vill, att få övas på praktikplatsen. Resultatet av det är att eleverna blir förvånade och missnöjda med att få enkla, repeterande och monotona uppgifter. Färdighetsträningen kan inte ses som avslutad vare sig med den övning eleverna får på arbetsplatsen, eller den övning de får under skoltiden. Gymnasieskolan ska ses som förberedelse för ett aktivt yrkesliv inom en viss bransch. Skicklig i hantverket blir den som övar under mycket lång tid.

Projektets inriktning – början till förändring

I början av projektarbetet uttryckte lärarna mot bakgrund av ovanstående att eleverna inte kunde se helheten med utbildningen, att ett antal elever inte fick godkänt på kurserna i programmet och att det också fanns ett antal elever som hoppade av utbildningen. Lärarna hade idéer om förändring och var angelägna att få med eleverna i ett sådant arbete. De olika aktörerna och projektledaren träffades på skolan varje vecka den första terminen. Projektgruppen penetrerade vilka problem som skulle kunna åtgärdas genom att projektet kommit till stånd. Gruppen startade med att inventera elevernas önskan om förändring av skolans arbete. Därefter belystes lärarnas idéer om förändring. En del av dessa handlade om utformning av den arbetsplatsförlagda utbildningen, APU. Under en hel termin arbetade gruppen fram frågor man kunde enas om som viktiga att arbeta med. Med Skolverkets intentioner i bakhuvudet formulerade projektgruppen ett syfte specifikt för projektet.

- Projektet ska leda till kvalitetshöjning och ge fördjupade kunskaper om utvecklingsprocesser inom yrkesutbildning vid hotell- och restaurangprogram på gymnasial nivå. Målet är att: 1. framta en plan för att följa trivsel, kunskaper och motivation hos eleverna, 2. åstadkomma ett aktivt arbetssätt för samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen och 3. finna nya vägar för dialog med arbetslivet.

Arbetet lades upp i tre steg:

- 1 Det innebar att ta fram elevers och lärares idéer om utbildningen beskrivna av dem själva
- 2 Det innebar att lärarlagets och elevernas förslag till förändring skulle genomföras
- 3 Det innebar att värdera genomförandet och att redovisa projektet.

Teoretisk modell för förändringsarbete

Samarbetet med universitet gjordes av två skäl. Det första skälet var att lärare i skolan alltid uppmanas att arbeta med utveckling av sin egen undervisning. Därför pågår ständiga förändringar av undervisningen. Det andra skälet var att lärare själva ska kunna genomföra undersökningar med vetenskapliga metoder. Som akademiker har de vetenskaplig kompetens. Vetenskapen utvecklas och förmedlas bl.a. till lärare så att nya metoder kan tillämpas. Ett angreppssätt som använts i projektet benämns aktionsforskning. Begreppet innebär att flera olika aktörer ingår i en forskningsgrupp och att dessa tillsammans problematiserar någon fråga att undersöka. Poängen är att forskningsproblemet inte ställs upp utanför verksamheten av fristående forskare. Aktionsforskningsprojekt inom skolan arbetar vanligtvis med problem inom undervisningen som upplevs hos lärarna och som dessa önskar få undersökta och besvarade på ett trovärdigt sätt.

Aktionsforskning som ansats och verktyg vid förändring

Aktionsforskning har tillämpats sedan 1960-talet, men blivit mer känt i skolans värld under 1990-talet. I Australien, England och USA (Zeichner, 2001) har olika aktionsforskningsskolor vuxit fram. De bygger på lärares egna studier i klassrum, där lärares och elevers röster gjorts hörda. Lärarna ges tillfälle att reflektera över sin undervisning i en form av spiral. De finner ett problem, de formulerar ett syfte för en undersökning, de genomför en aktion. Det är härifrån ordet aktionsforskning fått sitt namn. Efter aktionen samlar lärarna in iakttagelser över vad som skett, reflekterar över dessa, redovisar resultaten och fortsätter söka nya frågor, med utgångspunkt från de första. Omigen genomförs aktioner, reflekteras över och så vidare. Lärarna uppträder i egenskap av praktiker och som forskare.

Aktionsforskning omfattar som all forskning noggrannhet med insamling av data och elegant formulering av argumentation vid presentation av resultat. Tiller (1999) talar om en sådan forskningstradition. Han kallar det aktionslärande. Hans uppfattning är att lärande är livslångt och gäller både för elever och för lärare. Han menar att forskaren studerar vad som sker i klassrummen. Av sina erfarenheter har han funnit sju vägar för lärande; alla måste utveckla sig själva, människor behöver utmaningar, man ska arbeta ömsesidigt, särskilt ta hänsyn till svaga punkter i en grupp, förstå skolans eller gruppens kultur på djupet samt att det är angeläget att skapa kreativ spänning och att den som berörs ska bli hörd.

På ett annat plan än det pedagogiska kan också aktionsforskning gripa tag i organisationen. Om man gör någonting för att få syn på vad som händer, t.ex. få veta hur makten ser ut – blir maktens ansikte tydligare vid oväntade händelser, vilket Berge (2000) beskriver. Makt i skolans organisation kan bli synlig med ett sådant arbetssätt. Forskningen påverkas av vilken form

och vilken metod som används, liksom det innehåll som ska undersökas. Metoden i detta fall gör att man börjar med något och relaterar som lärare till hur man gör som lärare. Man ställer frågor som vad, hur och varför.

Att ställa frågor kan vara upphovet till en process som varar under lång tid. Nästa steg är att värdera de svar som uppkommit. Att värdera frågornas svar innebär att synliggöra att människor har olika bilder av vad som sker eller har skett. Individuella bilder ventileras, beskrivs och vrids på, tills alla har förstått varandra. Det innebär att man byter perspektiv med varandra, och kan provocera fram en första spontan bild eller tolkning. Var och en gör detta, innan en slutlig värdering av situationen görs. Nya frågor ställs sedan till nästa aktion, och då kommer förhoppningsvis en reaktion. Det kan finnas de som förlorar något och de som vinner något med detta arbets-sätt. Oavsett vad man söker är det nödvändigt att rikta nästa aktion precis. Det kan vara oerhört smärtsamt att inse sin delaktighet i en process. Det finns alltid ögonblick med positiva reaktioner och ögonblick med bakslag. Berge kallar dem normalisering. Framgång och bakslag pågår samtidigt. Både bra och dåliga saker sker över lång tid, och kan medföra bakslag. Det är grundläggande att detta tas upp i gruppen. Lärarna själva är en del av processen. Förändringen kommer inte enbart att beröra undervisningen utan påverkar även skolans organisation.

Det är väsentligt att man dokumenterar regelbundet. Det är ett sätt att fånga vad som sker. Forskning kan på det sättet hjälpa lärare att få syn på hur de "gör", och beskriva vad det innebär. Den kommer då att handla om metoder för att samla och analysera perspektiv på praktiken och att ge form och utrymme för kommunikation som används för att dela forskning med andra.

En speciell form av aktionsforskning utgörs av den så kallade deltagande aktionsforskningen (Carr & Kemmis, 1986). Den visar stark anknytning till deltagarforskningens traditioner. Förutom att använda material från klassrum föreslås att man använder sig av litteraturrefleksion och textläsning som dominerande kvalitativ datainsamlingsmetod. Atweh m.fl. (1998) lägger stor vikt vid syften som är vida. Framför allt poängteras processer i praktikers forskning. Den cykliska processen är tydlig. Forskningsämnen dyker upp över tid, omskapas under tiden som processen äger rum, svarar ofta mot praktikernas kontext, och resulterar därmed i en rörligare process än vad begreppsmässiga modeller föreslår.

Ett annat exempel från litteraturen beskriver hur en lärare uttrycker att personen hela tiden samlar data i klassrummet när hon analyserar sin egen undervisning och lärande (Zeichner, 2001). Hon tittar på barnen på ett mer holistiskt och utvecklande sätt än tidigare och är mer medveten om processen och ser produkten som mångfacetterad. Hon är därmed inte själv densamma som hon var förut. Hennes egen utveckling observeras samtidigt

med elevernas utveckling. Andra lärare är publik och läraren säger att hon blir sann mot sig själv genom detta arbetssätt. Sådan aktionsforskning benämns "Self study".

Det personliga berättandet blir på det sättet ett försök till en form av kollektiv identitet och en känsla av delad strävan. Det kan vara så att man utvecklar en stark känsla av samhörighet med praktiken. Oavsett om det är berättelser, pjäser, muntliga intervjuer, poesi eller andra former att kommunicera resultaten kan de användas som metod för att utveckla verksamheten.

Aktionsforskning i projektet – tre steg – planering, genomförande och resultat

I det här projektet har praktiker och forskare framträtt som kollektiv. Lärarna i det här projektet utgick inte från att de skulle studera sig själva. Metoden har dock visat dem hur de själva skapar undervisning och hur de agerar tillsammans, bl.a. genom att visa känslor. Arbetet gick till så att projektledaren förde anteckningar vid projektgruppens möten. Samtalen flödade fritt till en början, men ledaren fokuserade framtagning av mål i projektet genom att styra deltagarnas utrymme att tala och framföra sina synpunkter. Alla deltagare blev därmed delaktiga i problematisering av uppdraget och framtagning av mål för förändring av skolarbetet. Detta var det första steget i projektet. Vidare deltog alla vid planering och genomförande av de uppsatta målen, samt vid planering för insamling av data efter genomförandet. Projektledaren samlade in och bearbetade data, genomförde analys samt skrev tre rapporter, varvid återkoppling i projektgruppen kontinuerligt har skett.

Genomförande av aktioner

Det andra steget i projektet pågick den andra terminen och då genomfördes de aktioner, vilka gruppen kallat mål. För elevernas del innebar det att lärarna skulle iscensätta de förslag eleverna hade prioriterat. Målet för elevernas del i projektet handlade om att framta en plan för att följa deras trivsel, kunskap och motivation. De hade fått rangordna egna förslag om förändring av skolarbetet. Deras förslag var ursprungligen många. Bland förslagen prioriterade projektgruppen förslag att arbeta vidare med. De som sållades bort hade dels redan genomförts i skolan, dels var en del sådana att gruppen fann att man inte skulle beakta dem. Fyra förslag skulle komma att åtgärdas inom "trivsel", ett förslag inom "kunskap" samt sex förslag inom "motivation". Med "trivsel" menade projektgruppen att eleverna skulle trivas i lokalerna, med varandra, med lärarna och med handledarna på praktikplatserna. De skulle trivas med hela utbildningen. Den "kunskap" projektet syftade på var samma kunskap som skolan vill att eleverna ska tillägna sig genom studierna. Den omfattar uppsatta mål i skolämnen och sociala äm-

nen på olika nivåer. "Motiverade" skulle eleverna känna sig genom att genomföra egna insatser och ta emot vad skolan erbjuder.

För lärarnas del innebar det andra steget att arbetslaget arbetade in de nyheter man önskade pröva i den pågående undervisningen. Syftet formulerades på så sätt att man sökte ett arbetssätt för samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen. Projektets tydligaste fokus låg på lärarnas insats, vilket var naturligt eftersom de har huvudansvaret för utbildningen. Deras engagemang i projektet har varit livligt och många diskussioner har förts om de olika delar som ingått. Ambitionen hos lärarna och visionen om att förändra var mycket hög vid ingången till projektet. 24 pedagogiska mål skapades, t.ex. att alla lärare ska arbeta mer tillsammans med tema, samordna projekt så att en redovisning görs av eleverna och att lärarna tittar på resultaten utifrån vars och ens specifika ämne, att lärarna ska använda sin specialkompetens mer i undervisningen. Lärarna skapade 28 skolorganisatoriska mål, t.ex. att arbeta mer tillsammans i arbetslaget med gemensam planering, att ha roligt tillsammans, att förändra schemat. De fann även nio övergripande skolmål, t.ex. att få alla elever godkända på kurserna, att kompetensutvecklas som lärare, att se hur de använder tid till förfogande i undervisningen. Sammanlagt blev det 61 mål. Av alla dessa mål kom man att arbeta med ca en tredjedel. Lärarna tog tag i sju pedagogiska mål, tio skolorganisatoriska och tre övergripande mål.

För praktikhandledarnas del innebar det andra steget att projektgruppen fortsatte att inventera delar av den arbetsplatsförlagda utbildningen där man skulle kunna göra förändringar. I syftet hade gruppen formulerat att man ville finna nya vägar för dialog med arbetslivet.

För att skolan och yrkeslivet ska kunna samarbeta på ett bra sätt för elevernas del behöver de mötas och kommunicera sina två världar med varandra. Projektgruppen inventerade problem som elever, lärare och praktikplacerare hade med den arbetsplatsförlagda utbildningen. Några handledare var på skolan i samband med en mattävling och i dialogsamtal fångades deras idéer om hur man kan förbättra utbildningen för eleverna. Idéerna handlade främst om hur skolan och yrkeslivet träffas och finner gemensamma riktlinjer för elevernas utbildning.

Resultat av arbetet i projektet

Det tredje steget inträffade den tredje terminen. De genomförda aktionerna värderades mot de uppsatta målen. För elevernas del var målen att arbeta med sin trivsel, kunskap och motivation. För praktikhandledarnas del handlade målen om att finna ut hur handledarna ville samarbeta med skolan om den arbetsplatsförlagda utbildningen. För lärarnas del handlade målen dels om samarbetet mellan karaktärs- och kärnämnen, dels om skolorganisatoriska frågor.

Värderingen tillgick på olika sätt och datainsamlingsmetoderna har varit olika för de tre kategorierna av aktörer. Insamling av data från eleverna genomfördes med fokusgruppsintervjuer på skolan. Dessa spelades in på band respektive antecknades för hand. Handledarna tillfrågades genom postenkät. Den besvarades för hand och återsändes, några efter påminnelse, till universitetet. Lärarna samtalade på skolan i grupp vid tre tillfällen på samma sätt som de gjort på alla projektmöten. Samtalen nedtecknades för hand av projektledaren. All data sammanställdes i form av skrivna texter från de tre aktörerna. Dessa bearbetades och sammanställdes till analys och resultatet redovisas nedan.

Resultat – tre röster om utbildningen

För att förtydliga de tre kategoriernas olika röster redovisas varje grupp för sig. Rösterna hörs dels genom att elever och lärare är direkt citerade från fokusgruppsintervjuerna respektive samtalen, dels genom de förslag de velat arbeta med. Handledarnas röster hörs genom den prioritering de gjort på frågor ställda till dem. Först redovisas resultat från eleverna, därefter från handledarna och sist från lärarna.

Elevernas röster

”Vi har gjort så här sen fjärde klass.”

Eleverna intervjuades i sex fokusgrupper. Det innebar att projektledaren samlade en grupp elever på fyra till fem personer under ca 45 minuter. Fyra av intervjuerna spelades in på band och två antecknades för hand. Frågor som ställdes till eleverna utgick från de förslag de hade prioriterat. Fokusgrupperna fick sedan samtala fritt om ett förslag i taget. Det är essensen av vad som sades under samtalet som utgör data. Varje individs specifika åsikt blir därför inte utpekad. Citaten nedan är hämtade från fokusgruppsintervjuerna med eleverna och framhåller på det sättet deras röst.

Ett förslag inom ”trivsel” hade påbörjats men det rann ut i sanden av flera skäl. Eleverna hade önskat fruktfat i klassrummen. De såg framför sig hur fat med frukt skulle finnas där. De skulle kunna välja av de vanligaste frukterna äpple, apelsin, päron och banan. Fruktfat blev i stället en arbetsuppgift som någon elev i varje klass fick. Man skulle hämta frukt hos inköpsavdelningen. Men det blev strul med detta. Man fick en påse med sig, om det alls fanns någon frukt. Eleverna skulle ta upp beställning vilka frukter kamraterna ville ha veckan innan den skulle ätas. De skulle hämta ut den, göra en kalkyl på kostnader för inköp och lämna frukten i klassrummet till kamraterna. Ibland fanns ingen frukt när de kom sent på eftermiddagen. Den praktiska organisationen fungerade inte. Eleverna tappade intresset, vilket uttrycktes så här: *Budget på vad klasskamraterna äter för frukt är inte*

intressant att räkna på. Vi vill lära oss företagsekonomi. Lärarna passade på att lägga till ett moment, kalkylering av inköp, till elevernas önskan om avkopplande frukt att äta på lektionstid. Den utvecklingen hade inte eleverna haft i åtanke. Sättet att arbeta från lärarnas sida krockade med elevernas bild av vad som skulle komma att ske.

Till "trivsel" hör hur det ser ut runtomkring i de rum man befinner sig i. Eleverna pekade på att de ville sätta färg på väggarna. Det förslaget har inte blivit uppfyllt. Eleverna förklarade vad de menade när de föreslog detta. De ville att väggarna skulle målas i andra färger i klassrummen. Det skulle vara ljusa, glada färger. I mörka korridorer ville eleverna också ha det ljusare. Flera elever tyckte inte att det var viktigt att förändra utseendet. Skolan är fräsch och fin. Några såg framför sig hur det skulle göras mysigare i ett café. De hade även menat att de skulle få lite mer platser att sitta på. Förslaget har inte genomförts.

En annan sida av "trivsel" är den mat man äter till lunch varje dag i skolan. Eleverna föreslog att skolmaten skulle förbättras och att köerna till skol-lunchen skulle kortas. I år 2 hade eleverna större förståelse för de svårigheter som fanns i samband med detta. De hade arbetat i skolrestaurangen och sett vilka förutsättningar som ges där. Eleverna har under fokusgruppsintervjuerna kommit med förslag på hur man kan förbättra trivseln i samband med maten. Matsalsköerna är långa vid lunchdags. De har inte blivit kortare, enligt några elever, medan andra upplevde att de har gjort det. Eleverna pekade på att de går och äter när de är hungriga och inte alltid när de har lunchrast enligt skolans uppgjorda schema. Eleverna tyckte att frukost-möjligheterna var goda i skolan och de vet att man behöver äta på morgonen för att orka fram till lunch. Men när hungern satte in vid lunchdags gick de till matsalen oavsett om det var lång kö eller inte. En del elever gick aldrig dit och menade att de hellre köper snabbmat i närliggande restauranger. En stor skola som ska betjäna många hundra matgäster samtidigt behöver kunna erbjuda flera sittningar. Elevernas beteende motsvarade inte skolans planering. Problemet kvarstod.

När det gäller "kunskaper" kom eleverna med ett flertal förslag år 1 som redan var åtgärdade i skolan. Det innebär att eleverna första året inte kände till vad som skulle komma år 2 och år 3. Flera av deras förslag har genomförts i den redan befintliga undervisningen. Ett förslag kvarstod och det handlade om att de ville kunna skaffa sig fler poäng på individuella val utöver 300 poäng. Det förslaget har tillgodosetts när det gäller kärnämnen som engelska och matematik. I övrigt har skolan inte haft möjlighet att tillgodose elevernas förslag. Eleverna pekade på att skolan är stor och att det skulle vara bra om de som går på yrkesprogrammen också kan välja från utbudet på de teoretiska programmen. Enligt eleverna hänvisade skolan till att det var organisatoriskt svårt att genomföra.

För att eleverna skulle bli motiverade till studierna kom de med sex olika förslag. De ville ha färre arbeten, bättre planering, bli förberedda hur arbetslivet fungerar, göra studiebesök på hotell och restaurang, få hjälp med extrajobb samt få reducerat pris hos frisörerna på skolan.

I de utvärderande fokusgruppssamtalen kom alla överens om att detta sista förslag var onödigt.

När det gäller hjälp med extrajobb svarade eleverna att en del fick hjälp genom praktikplaceringarna på skolan. De fick förfrågningar från arbetslivet om det fanns elever som ville tjäna extra vid några tillfällen. Då gällde det att vara känd hos praktikplaceringarna eller vara där just när ett erbjudande dök upp.

Placeraren ringde mig och frågade om jag ville ha sommarjobb. Det är klart man tackade ja till det, liksom.

Har han frågat dig?

Ja, och det tyckte jag var väldigt bra.

Varför frågade han inte mig?

För han valde bara ut några slumpvis, sa han, för han hade några jobb då. För de har en restaurang som hade sökt och ville ha folk härifrån. Så kom han och frågade och så sa han du får tacka ja eller nej nu, annars tar jag nån annan med en gång. Å jag sa ju ja med en gång.

Förslaget har blivit tillgodosett för en del men inte för alla som så önskar. Några elever svarade att de inte alls ville ha hjälp, utan ville skaffa sig extraarbete själva. Några andra elever pekade på att det kan bli en chock för kamrater att stå upp en hel dag, och att man borde få praktikjobb som passar för var och en. Man borde få individuella utmaningar. Det kom upp i samtalen att arbetsgivare tycker att en del elever inte kan arbeta så hårt som de förväntar sig. Samtalen visade att eleverna är medvetna om att de som går på programmet utan att vara direkt intresserade av kockyrket kommer att få svårigheter när de kommer ut i yrkeslivet, eftersom det är en tuff bransch.

Studiebesöken eleverna såg framför sig när de gick i första året har inte blivit av under andra året. Eleverna ville inte heller längre att det skulle ske, för de trodde inte att det skulle ge så mycket att komma en hel klass och gå igenom ett kök under en timme. De insåg att de inte skulle hinna sätta sig in i arbetet på det sättet. Däremot önskade de att kommande elever skulle få göra studiebesök redan första året, då de ännu är obekanta med köksvärlden på restaurang och storhushåll. Om man ska ha studiebesök menade eleverna att det i så fall ska vara mer praktik i utbildningen. De tyckte att det är bättre att man är där och jobbar t.ex. någon eller några kvällar i veckan under hela utbildningen, och de föreslog att det skulle ingå i skolans schema.

Eleverna hade satt upp ett förslag om att de skulle bli bättre förberedda på hur arbetslivet fungerar. Det förslaget gav livliga diskussioner om vad restaurangyrket innebär, vad som förväntas av eleverna när de kommer ut och vad skolan gör och inte gör. Eleverna diskuterade med intensitet hur de uppfattade att arbetslivet ser på dem själva, på skolan och på kamraterna. Yrkeslivet har hög status i elevernas ögon. Vad som sägs när de möter yrkeslivet via arbetsplatsförlagd utbildning blir vägledande för hur de själva uttrycker sig om hur förberedda de blir genom att gå gymnasieutbildningen. Några elever var mycket negativa till skolan och tyckte inte att de fick de kunskaper som krävs ute i arbetslivet. Några elever tyckte det kändes otryggt med yrkeslivet och uppfattade att skolan först lät dem öva på delmoment och metoder, vilka de sedan kunde praktisera ute i restaurangerna. Där fick de däremot inte göra fel, och det upplevde de stressande. Summan av elevernas uppfattningar var att de ville ha mer arbetsplatsförlagd utbildning. De ville att den skulle öka successivt genom åren, så att de t.ex. fick vara ute tre veckor första gången, sex veckor andra och nio veckor sista året. Det var den totala fördelning som skolan hade, men i annan ordning. Eleverna pekade på att det knappt fanns några likheter mellan att arbeta i köket på skolan, även när det är kvällsrestaurang, och ute i restauranglivet. Främst berodde det på att de var så många personer samtidigt i köket på skolan. Där var alla elever vid samma tillfälle. Så är det inte arbetslivet, där två eller tre personer har ansvar för mat till många gäster vid samma tillfälle. Den stress som fanns i arbetslivet fanns inte på skolan. Däremot tyckte eleverna att servering kunde kännas välbekant även genom de uppgifter de fick i skolans restaurang. Det var riktiga matgäster de fick ta upp beställning av, servera mat till, och betalt av oavsett om de åt i skolans restaurang eller på praktikplatsens restaurang. Andra året hade eleverna fått mer vana än de hade första året, men de tyckte inte att förslaget ännu har blivit tillgodosett, så att de kunde känna sig trygga med sin uppgift. Några elever tyckte att man blev förberedd hela tiden genom att man lärde sig på praktiken och i arbetslivet. Förslaget har därför tillgodosetts för en del men inte för alla. De som inte var nöjda pekade också på att skolan lärde ut grundmatlagning men att allting annat fick man lära sig på praktikplatsen. Där gick det dessutom fortare att lära sig det man behövde kunna, enligt dem.

För att vara motiverade till studierna ville eleverna också att det skulle vara bättre planering. Med det menade de t.ex. att ämnen inte skulle krocka när det gällde redovisningar. Men de talade också om information och att de saknade det. Vid snabba förändringar i schemat eller hos lärare ville eleverna veta detta innan de kom till skolan. Några elever var nöjda med informationen och tyckte att den hade blivit bättre andra läsåret.

En stor stötesten under första året var det antal arbeten som lärarna hade givit eleverna i varje ämne. De hade därför prioriterat att få färre arbeten.

Under fokusgruppsintervjuerna sa de att lärarnas samordning av två stora projekt under året antingen hade gått dem förbi, eller att de var nöjda med resultatet. De var kritiska till val av ämne för gemensam uppgift, och såg inte tydligt lärarnas idé med att fler lärare kom till samma redovisningstillfälle.

Det har blivit bättre nu. Nej, man får inte stressa, det är typ en vecka på terminen då allting ska redovisas samtidigt.

Lärarna hade givit ett tema att samarbeta kring vid höstterminens start. De hade planerat detta innan terminen drog i gång för eleverna. Temat som sådant blev inte uppskattat. Som lärdom av detta bad lärarna eleverna komma med förslag på ämne de kunde samarbeta kring. Eleverna valde mat i kombination med vin. Eleverna tyckte att projektet blev lyckat för de allra flesta.

Hur maten var i olika länder. Mat och vin var jättebra. Man fick lära sig det man behöver, det man är här för. Det är realistiska grunder.

Någon nämnde att man ville ha fler självständiga arbeten och det tillgodosågs inte genom stora projekt. Variationen i uppfattningar var stor. Förslaget har tillgodosetts, och det påbörjade nya tankegångar hos eleverna om vad yrkesarbete innebar.

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna ville vara med i planeringen av skolarbetet. De sa att de uppskattade lärarnas samarbete och goda arbetsklimat. Men när ingenting hände med de förslag de själva kom med tappade de lusten att engagera sig. *Vi har gjort så här sen fjärde klass.* När utlovade löften inte infriades så var det ingen idé att komma med nya förslag. Eleverna var med i projektgruppen den första terminen, men slutade allteftersom att komma till projektgruppens träffar. Skälet till det förutom ovanstående var att tiden inte passade. Om möten låg på sen eftermiddagstid, och de hade slutat för dagen stannade de inte kvar i skolan. Var de ute på praktik kom de inte till skolan för framtidsplanering heller. De uttryckte också att det inte fanns så stora problem i skolan, "inga världsproblem precis", utan de problem de hade handlade om dem själva som individer. Dessa löser inte skolarbetet. Som helhet var många elever mycket nöjda med skolan, lärarna och utbildningen. En grupp avslutade intervjun på följande sätt:

För övrigt, alltså jag tycker det är en ganska schysst skola.

Ja. Vi har egentligen inga saker som jag skulle vilja ändra på. Jag tycker det är bra som det är.

Mm, mm. Jag tycker man har bra, väldigt bra kontakt med lärarna. Väldigt goa lärare allihopa, tycker jag, nästan. Sen tycker jag som sagt var, vi har rätt bra scheman, det är en rätt lugn linje, inte mycket plugg, man sliter inte ut sig.

Förrän du kommer ut i arbetslivet.

Ja, och det är goa elever som går här, man har fått lära känna otroligt mycket nytt folk. Och lärt sig att samarbeta med folk man inte tycker om. Jag tycker det funkar i det stora hela faktiskt.

Två elever fick möjlighet att delta i en elevreferensgrupp som Skolverket anordnade i YKSA-projektet. De eleverna har varit mycket delaktiga i skolans projekt och i lärarnas olika insatser. De har också varit mycket aktiva i diskussionerna inom projektgruppen. Vid två tillfällen framträdde en elev inför ett stort auditorium av lärare och skoladministratörer på en regional respektive nationell yrkeskonferens anordnad av Skolverket.

Praktikhandledarnas röst i skolan

Med utgångspunkt från samlade synpunkter från elever, lärare, praktikplatserare och några få praktikhandledare skapade projektgruppen en enkät som skulle besvara två frågeställningar. Dels i vilken utsträckning gruppens förslag på gemensamt arbete mellan skolan och arbetslivet var realistiska, dels vad representanterna för yrkeslivet hade för uppfattning om samarbetet kring elevernas praktiska utbildning. Enkäten sändes till 103 handledare och 43 av dem sände svar tillbaka.

Enkäten var utformad så att handledarna fyllde i vilken typ av verksamhet de företrädde, vilket arbete de innehade och storlek på arbetsplatsen. De handledare som har besvarat enkäten arbetade i stor utsträckning som kockar på restauranger med 6–10 anställda eller över 15 anställda. De hade ca 200 matgäster per dag och hade öppet både dag- och kvällstid. Övriga handledare arbetade som kökschef, restaurangchef, kallskänkor, souschef, avdelningschef och ägare. Omsättningen på restaurangerna låg över 5 miljoner kronor per år.

Handledarna ombads ge sin uppfattning genom att ringa in sin bedömning på en skala mellan 1 och 5, där fem hade högsta värde. Här följer en sammanställning av svaren.

Tabell 1: Praktikhandledares uppfattning om innehåll i träffar med skolan

| Innehåll i träffar mellan skola och arbetsliv | Bedömning på en skala, där 1 är lägst och 5 är högst värde |
|--|--|
| Bedömning av elevernas insatser under praktiken | 4,0 |
| Diskussion om framtida samarbete mellan skolan och arbetslivet | 3,9 |
| Diskussion om moment för eleverna att utföra under praktiken | 3,7 |
| Skolan håller handledarutbildning ute på arbetsplatserna | 2,7 |

Viktigast för handledarna bedömdes vara innehållet i de träffar som projektgruppen föreslog. De ville framför allt diskutera bedömningen av eleverna. Därefter ville de diskutera samarbetet mellan skolan och arbetslivet. De

ville också arbeta med de moment som eleverna kan utföra under praktiktiden. Handledarna var mindre intresserade av att handledarutbildning skulle ske ute på arbetsplatserna.

Även projektgruppen ansåg att det var viktigt att arbeta med bedömning av eleverna. Därför fanns flera förslag om detta som handledarna fick ta ställning till. De rangordnade förslagen på följande sätt:

- 1 Handledarna ska ge skriftligt omdöme om eleverna på områdena samarbete, punktlighet och initiativförmåga.
- 2 Eleverna ska skriva dagbok under praktiken som stöd för minnet vid avrapportering.
- 3 Dagboken används som underlag för diskussioner med handledarna om vad som har utförts under praktiken.
- 4 Bedömning för slutprov ska vara desamma som vid tävlingar.
- 5 Bedömningar under de två första läsåren kan vara annorlunda än slutproven.
- 6 Samordning mellan lärarna om redovisning av praktikuppgifter.
- 7 Eleverna skriver dagbok att sättas upp på skolan som underlag för utvärdering av praktikplatsen.

När det gällde samarbetet mellan skolan och yrkeslivet var handledarnas tid knapp. De ansåg att de hade ont om tid att engagera sig utöver sina arbetsinsatser i det dagliga restaurangarbetet. De tyckte dock att det var väsentligt med samarbete mellan skolan och arbetslivet och har givit det 4,3 i poäng av 5 möjliga. I andra hand ansåg handledarna att de båda restaurangskolorna i staden skulle träffas och ventileras gemensamma frågor. Därefter följde tre punkter som prioriterades rätt lika; att både lärarna i kärn- och karaktärsämnena besöker praktikplatserna, att skolan skapar checklista med information om arbetsplatsernas rutiner till eleverna och att det är lättare att ta emot elever efter att man varit på handledarträffar. Handledarna var mindre intresserade av att det ska vara två elever på samma praktikplats och av känslan av att det fanns konkurrens mellan restaurangskolorna. Lägst rangordnade de att det fanns en känsla av samarbete mellan restaurangskolorna om eleverna.

De förslag som projektgruppen tagit fram om kontakter mellan skolan och yrkeslivet innehöll tolv olika delar. Åtta av dessa uppskattas av handledarna positivt medan fyra av dem uppskattades mindre positivt. Handledarna ville i första hand bli bjudna till skolan vid speciella tillfällen under terminen, t.ex. vid mattävlingar. De ville att skolan sänder utförligt program inför träffarna. De såg gärna att träffarna anordnas tillsammans med den andra restaurangskolan. De kunde gärna tänka sig att diskutera gemensamma praktikfrågor i anslutning till mattävlingar. De ville även att träffarna anordnas tillsammans med branschföreningar. De uppskattade om det bjöds föreläsa-

re som talar vid träffarna. På delad sjunde plats rangordnade handledarna att träffarna tidsbegränsas och att träffarna kan ske när som helst under terminen. Handledarna var mindre förtjusta över att skolan bjuder dem till luncher. Inte heller uppskattade de att deltagarna i sådana luncher skulle representera olika livsmedelsbranschkatégorier. Träffarna ska inte ske på dagtid och inte ska de heller rotera ute på arbetsplatserna.

På enkäten fanns plats för handledarna att lämna egna synpunkter. Sådana kommentarer berörde framför allt praktikperioderna. Handledarna föreslog att de bör vara längre, komma med tätare intervaller och vara bättre synkroniserade så att de inte sker när det är lugna perioder på restaurangerna. Övriga kommentarer handlade om handledare som ville ha kontinuitet i handledarskapet, administrationen med skolan skulle vara ett minimum, förslag om synlig praktikskylt på eleven, prov i hantverket och bättre grundläggande kunskaper om råvaror och handlag med utrustning samt bättre kontroll av elevens närvaro.

Lärarnas röster

"Det känns som om vi är en grupp"

Aktionsforskning handlar mestadels om processer. I det här projektet var det en tydlig vinst av arbetet. Lärarna arbetade tillsammans i arbetslaget och samtidigt i projektgruppen och fick möjlighet att reflektera dels över vad de ville med undervisningen, dels hur de skapade undervisning.

Lärarna reflekterade över de insatser som genomförts i gemensamma gruppsamtal. Lärarna diskuterade och dokumenterade åtta olika områden:

- 1 elevmedverkan
- 2 arbetet med YKSA-projektet
- 3 hälsoaspekter för eleverna
- 4 integrering av ämnen
- 5 temaprojekten
- 6 besök på arbetsplatser
- 7 gemensam egen fortbildning samt
- 8 tid till förfogande.

1. Elevmedverkan

Lärarna arbetade med elevernas önskningar inom de områden som de definierat som "trivsel", "kunskap" och "motivation", allt i ett sammanhang. De fick god kunskap om elevernas önskningar. Dels hade de nära samarbete i det dagliga skollivet med eleverna. Dels fick de genom projektet elevernas önskningar på papper. Lärarna ville tillgodose elevernas önskan om att det fanns frukt i klassrummen, förbättra maten i skolmatsalen och förkorta kö-

erna där. De ville skapa färre arbeten för eleverna och menade att det innebar färre redovisningar av inhämtade kunskaper. Redovisningarna genomfördes vid ett och samma tillfälle för fler ämnen samtidigt. De ville visa eleverna hur de arbetar med planering, de tillgodosåg elevernas önskan om bättre planering. Studiebesöken som eleverna ville ha, ville även lärarna genomföra. Dessutom ville lärarna bjuda in föreläsare utifrån skolan som extra stimulans. Lärarna såg det som en väg att nå övergripande mål att eleverna skulle se helheten med utbildningen och att färre elever skulle gå igenom kurserna utan att få godkänt. Samspelet mellan lärarnas idéer och elevernas idéer var högt. När lärarna tittade tillbaka på det gångna året tyckte de att svenska och estetik hade vunnit på samarbetet. Övriga ämnen har påbörjat samarbete. T.ex. har läraren i matematik deltagit i kökslektion, omklädd till kock, vilket särskilt uppskattades av eleverna. Lärare i svenska har gjort detsamma. Elevernas förmåga att tänka i teoretiska banor ökade av det. Elevernas självkänsla ökade också, då en lärare som inte kunde kök fick undervisas av dem själva. Då uppstod en jämlik situation.

2. Arbetet med YKSA-projektet

Lärarna tyckte inte att elevmedverkan i YKSA-projektet på skolan varit särskilt stor. Lärarna sa att eleverna inte visste vad projektet gått ut på. Några få elever var engagerade och de hade mycket information. Problemet har varit den tid som var avsatt för projektsammankomster. Vid ett flertal tillfällen har eleverna inte varit i skolan den tiden. Lärarna har inte påmint de utvalda eleverna om att delta i sammankomsterna. Lärarna har sett det som att de få involverade eleverna skulle hålla i gång informationen själva. Självkritiska tankar uppstod om att lärarna kunde ha puffat på bättre för projektsammankomster och för att de stora projekt som genomförts i undervisningen hörde ihop med den särskilda YKSA-insatsen. De ville dra lärdom för framtiden genom att planera mer långsiktigt och ta med eleverna i strukturen från början.

3. Hälsoaspekter för eleverna

Inom den pedagogiska delen ville lärarna att hälsoaspekter för eleverna skulle bli mer synliga än de var i skolan i allmänhet. De har velat arbeta med ämnet som ett temaprojekt. Gemensamma nämnare finns i matlagning, näringslära, idrott, hälsa och ergonomi. Något sådant projekt har inte kommit till stånd under denna period. Lärarna pekade på att det temat fanns med från början men att hela projektet ändrades mot att arbeta med elevernas trivsel, kunskap och motivation. Då försvann begreppet hälsa som övergripande tema. I hälsa ingår en psykosocial del. Den är viktig för varje individ. I enskilda ämnen arbetade man med detta. T.ex. i idrott arbetade man med ansiktsmassage och avslappning. Hälsa är också att äta mat. Lärarna har tillgodosett elevernas önskan om frukt i klassrummen men inte poängterat att det

hänger ihop med hälsa. De ville äta frukost tillsammans med eleverna i skolans matsal på mornarna. Det har inte skett. Däremot tyckte lärarna att frukostätande i matsalen har ökat bland eleverna totalt i skolan.

4. Integrering av ämnen

För att tillgodose behovet av samarbete mellan kärn- och karaktärsämnen har lärarna arbetat med att integrera olika ämnen. De ansåg att det har blivit så genom de projektteman de arbetat med under året. Matlagning kring ett speciellt tema har involverat matematik, svenska och estetik. Lärarna har tillsammans lyssnat på elevernas redogörelser efter en arbetsplatsförlagd praktik. I svenska har de gjort flyers med omdömen om praktikplatserna. Dessa sattes upp på anslagstavlor så att kommande elever kan läsa och begrunda dem inför sina val till framtida praktikplatser. Lärarnas åsikter om integrering innebar att samverkan inte varit fullt så bra som de önskat. Ett dilemma har varit att de gått ut med olika budskap om temaprojekten. De har lärt sig att inte omfatta så mycket vid ett enda tema.

5. Temaprojekten

Temaprojekten var de stora insatser som lärarna planerat genom YKSA-projektets försorg. Där ville de lägga in många olika moment från sina egna mål. Temaprojekten involverade elevernas föräldrar. De bjöds till kvällsmåltid när projekten redovisades. Föräldrarna blev varse att eleverna deltog i många ämnen samtidigt. Uppdelningen mellan teori och praktik minskade på det sättet. Genom projekten arbetade lärarna mer som handledare än som traditionella lärare. Eleverna har varit mer aktiva i kunskapsinhämtningen. Lärarnas självkritik i detta avseende handlade om att de hade greppat över för stora områden på en gång. T.ex. skulle vissa ämnen inte varit med vid alla tillfällen. Däremot var lärarna nöjda med att de lärde sig av eleverna att de ville vara med redan från start i planeringen, så att teman valdes utifrån deras intressen och inte utifrån lärarnas. Det var framför allt arbetslagets samarbete som gjort det möjligt för lärarna att genomföra de stora temaprojekten. Att skolan splittrade arbetslaget till kommande läsår sågs inte positivt av lärarna.

6. Besök på arbetsplatser

Under elevernas arbetsförlagda utbildning har skolan tidigare haft som rutin att endast praktikplaceraren hållit kontakt mellan elever, handledare och skolan. Genom projektgruppens arbete kom lärarna fram till att alla i arbetslaget, oavsett skolämne, skulle göra besök på arbetsplatser under den tid eleverna gjorde praktik där. De tyckte att det var bra att de tog över kontakten med eleverna på det sättet. Det var stimulerande för kökslärarna att komma ut i yrkeslivet. För kärnämneslärarna var det bra bl.a. från social synpunkt att hålla kontakt med eleverna. Som sådan lärare kunde man där-

emot inte få en överskådlig bild av hur eleverna hade det inom ämnet kök. Lärarna märkte att handledarna hade många frågor om alla olika ämnen i skolan. Lärarna hade intrycket av att eleverna tyckte att det var roligt när de kom ut och hälsade på dem. Lärarna menade också att eleverna tyckte det var skönt att veta vem de skulle ringa till i skolan om de hade problem på praktikplatsen. Byten av praktikplats skedde enligt lärarna på ett mer smidigt sätt med detta förfarande. Tyvärr fanns det inte tid avsatt för lärarna att göra praktikbesök. Det var en nackdel för lärarnas del, som kände sig otillräckliga när de inte hann med att göra alla uppgjorda besök.

7. *Gemensam egen fortbildning*

Lärarnas uppdrag i skolan att kontinuerligt fortbilda sig passade bra in i YKSA-projektet. De ville göra det tillsammans. De har haft gemensam studiedag vid två tillfällen. De har varit på yrkesprogramkonferens, de har gjort studiebesök på ett annat gymnasium och på restauranghögskola. De har läst litteratur och diskuterat innehållet. Texter om aktionsforskning som initierades av projektledaren kom endast att snuddas vid. Lärarna valde i stället att fokusera på pedagoger som Bengt-Erik Andersson och Arne Naess. Anderssons texter som "Spräng skolan" (1999) och "Visionärerna" (2000) var särskilt uppskattade. Lärarna diskuterade idéer som de hade själva i förhållande till Anderssons metoder. Att låta elever själva välja utgångspunkt för studier tyckte lärarna var en mycket viktig förutsättning. De ansåg att skolan inte kunde leva upp till sådan fri undervisning. Författaren Andersson föreslår att man ska skapa bildningscentrum i stället för skolor där deltagarna ska skaffa sig verktyg för att bli experter på olika ämnen. Var och en skulle vara tvungen att göra egna val. För att detta ska kunna genomföras krävs en total strukturförändring, enligt lärarna.

Ekofilosofen Arne Naess tankar om att all inlärning tar lång tid och att man behöver lära sig något mycket ingående, pekar åt rakt motsatt håll mot dagens fragmentariska uppdelning i små bitar för inlärning. Naess menar också att glädje är en stark motivation för inlärning. Lärarna fann överensstämmelse med sitt eget synsätt i många delar av hans filosofi. I "Livsfilosofi" (2001) arbetar författaren med djupfilosofi och bygger sina tankar om fred på Gandhi och tankar om glädje på filosofen Spinosas som levde på 1600-talet. Glädje är ett naturligt tillstånd, negativa känslor är mer ytliga. Genom glädje kan man även känna sig som ett med naturen och med saker som man vant sig vid att använda under lång tid. Naess förespråkar att man enbart ska lära sig det man känner något för. Det rent förnuftsmässiga tänkandet åstadkommer ingen förändring. Man bör ha mer emotioner i undervisningen och arbeta med känslornas pedagogik. Naess pekar på att kursplaner i allmänhet är för omfattande. Människor lär sig långsamt. För att nå ungdomar behöver lärare leva sig in i deras värdeprioriteringar.

8. Tid till förfogande

Ett problem som fortfarande är olöst är tid till förfogande (ttf). Det har varit en källa till diskussion under hela projektiden. Lärarna sinsemellan har inte haft samma uppfattning om vad det skulle innebära. Några lärare menade att en kort gemensam tid varje vecka var bra för att samla upp elever som ligger efter i något ämne. Andra lärare tyckte att längre stunder en gång i månaden var en bra modell. Då kunde man genomföra gemensamma elevaktiviteter som uppstod spontant eller med kort varsel. Kommunikationen mellan lärarna och skollädaingen hade inte varit bra. Man hade inte varit överens om innehållet i ttf. Skollädaingen hade inte schemalagt tiden. Det innebar att det har saknats bokad sal och att lärarna inte alltid sett det som nödvändigt att delta. De har inte vetat vilka elever som skulle komma och fråga efter speciell hjälp. Sent under projektiden kom lärarna fram till att arbeta speciellt med de stora projekten under ttf. Då deltog alla elever och alla lärare samtidigt. Då kunde lärare hjälpa elever med vilket ämne som helst, oavsett vilket deras eget huvudämne var.

Arbetet med YKSA-projektet har fört med sig många positiva erfarenheter för lärarna. De pekar ut de arbetsuppgifter de har gett sig i kast med och som de känner att de har lyckats ro i land på ett bra sätt. De ser även vad de har lyckats mindre bra med. Förutom det har de haft roligt tillsammans. Det har blivit bra sammanhållning i gruppen på grund av integrering av ämnen och att lärarna tillsammans har tagit hand om alla elever. De har kommit närmare eleverna. Lärarna tycker att de vågade prata ut i arbetslaget och att de brydde sig om allt och alla.

Det känns som om vi är en grupp. Det är inte separerat mellan kärnämneslärare och karaktärsämneslärare. Ni (karaktärsämneslärare) har intresserat er för oss! Så det är en gemensam grupp vi har blivit.

Lärarna gjorde jämförelser med motsvarande arbetsblock i skolan. De tyckte att det egna blocket hade gjort mycket roligt tillsammans. Lärarna menade också att de bättre än tidigare nått ut till eleverna. Om man gör något extra så får man något tillbaka efteråt. Det är värt besväret, det märks bland eleverna i vårt block, menade någon lärare. De har oftare varit med i mattävlingar och anmält sig till olika saker utanför undervisningen.

En annan sida av projektarbetet upplevdes så här: Det har varit bra med protokollförare utifrån, som har lyssnat på vad vi har sagt och fångat det. Det har varit nyttigt för oss. Att man själva inte haft press på sig att skriva har uppskattats. Det fanns farhågor om att projektledaren skulle styra gruppens arbete för mycket. De kom på skam genom att lärarna läste allt som skrevs och korrigerade texten om så behövdes. Den starka sammanhållningen i gruppen förde med sig att lärarna hamnade i motsatsställning till skollädaingen. Lärarna upplevde det besvärande. Frustrerade känslor uppstod hos

lärarna inför vad projektet satte i gång för processer. Den framför andra mest besvärliga situationen var lärarnas arbetstid under projektet. De ansåg sig ha blivit lovade att få arbeta med projektet utöver ordinarie arbetsuppgifter. Därför tyckte de att vanliga arbetsuppgifter, som inte hanns med på grund av detta, inte skulle arbetas igen på övertid. Skolledningen såg ett problem i detta. Man hade inte kommit till klarhet över vad det innebar i arbetstid när lärare började arbeta i arbetslag. Eftersom gemensam arbetstid innebar att fler uppgifter utfördes på annat sätt än tidigare behövde man komma fram till hur sådan tid skulle delas upp på varje individ. Arbetslagets styrka bestod i att YKSA-projektet fick dem att tydligare än tidigare uttala sin vilja till skolledningen. Att de inte fick gehör upplevde lärarna frustrerande. På grund av projektarbetet har lärarna ofta inte heller hunnit med vanliga elevmöten. Det kunde kännas för mycket att ha två arbetslagsmöten per vecka.

Diskussion – ökad gemenskap men också frustrerande känslor

Ett av syftena med projektet var att ta fram en plan för att följa elevernas trivsel, kunskapsutveckling och motivation. Projektet har arbetat med förslagen och kunnat skapa en plan för att följa dessa. Av fokusgruppsintervjuerna framkommer att eleverna trivs i skolan trots att de fyra punkter inom trivsel som skulle förändras ännu inte har genomförts. Här finns dock tydliga förslag för skolan att fortsätta arbeta med. Lärarna har också en uppfattning om att eleverna trivs bättre än tidigare. De tror därför att färre elever fått icke godkänt på kurserna. Projektet har inte kunnat följa upp frågan, men skolans betygsstatistik kan visa detta. När det gäller elevernas kunskap har projektet inte kunnat visa hur man bättre ska kunna följa denna än som redan görs i skolan. Förslagen som handlade om elevernas motivation har delvis blivit tillgodosedda och delvis inte. Också här kan skolan fortsätta arbeta med det som eleverna gemensamt prioriterade.

Ett andra syfte var att öka samarbetet mellan kärn- och karaktärsämnen. Lärarnas insatser på det området har varit tydliga och har krönts med stor framgång. Det gör att det komplexa arbete som projektet gav sig i kast med, att ta hänsyn både till lärarnas idéer och elevernas förslag, var en bra väg att gå för att uppnå gott resultat. Lärarna har också genom att reflektera över vad som lyckats och inte lyckats kunnat dra lärdomar av vad som kan förbättras i skolarbetet tillsammans med eleverna.

Den tredje delen i syftet var att finna nya vägar till samarbete mellan skolan och det framtida arbetslivet. Projektet har vaskat fram synpunkter från praktikhandledarna och därmed fått kunskap om hur man kan gå tillväga med den arbetsplatsförlagda utbildningen. Praktikhandledarna är in-

tresserade av kontakten med skolan och behöver stöd av lärarna för att utvecklingen ska fortgå. Om skolan använder sig av praktikhandledarnas prioriteringar om samarbete kring APU kommer detta troligen bidra till att förbättra förutsättningarna för samverkan i framtiden.

Genom projektet kunde elevernas, lärarnas och handledarnas olika förväntningar tydliggöras. Detta genom att lyssna till deras röster. Dessa berättar om enighet i uppfattningar och om konflikter att brottas med i det dagliga skollivet. Att vara elev innebär att vara i ett system där man som nästan vuxen fortfarande ska inordna sig i ett fostrande utbildningssystem (jfr Hill resp. Holmström om fostran i "Villkor och vägar", Skolverket, 2001). Som lärare tvingas man inordna sig i ett skolorganisatoriskt eller arbetsplatsorganisatoriskt system där tider, rutinmässiga scheman och överordnade målsättningar inom skolan får så stor betydelse i det dagliga livet att de ambitioner som lärarna har med undervisningen inte alltid kan förverkligas. Yrkeslivets representanter, här i form av kockar, köksmästare och servitörer som handledare, drivs av en vilja att få eleverna att anpassa sig till deras synsätt på arbete och kunskap. Handledarnas ambitioner med yrkesarbete innebär en arbetskultur som bygger på mästar-lärlingstradition. Hantverket och handlaget med kokkonst resp. servering i restaurang har övats in genom upprepning under många år (jfr Johansson och Olsson i "Villkor och vägar"). Nya pedagogiska metoder som att elever själva får söka efter kunskap, får göra fel, lära sig av sina misstag och får reflektera över vad de har åstadkommit är främmande i det synsättet. Det ger frustrerade känslor hos både eleverna och handledarna.

Höghielm visar i "Villkor och vägar" olika vägar att gå för att lära sig ett yrke. Han beskriver det som en kommunikativ process i fyra steg. Lärare som arbetar som handledare kan lotsa eleven genom en uppgift med utgångspunkt både från egna idéer och egna lösningar, typ 1. Hon eller han kan låta eleven påbörja problemlösning och ta över vid ökad komplexitet i lösningen, typ 2. Ett tredje sätt att arbeta kan vara i två riktningar, med problemlösning efter elevens villkor, men som leder till en avgränsad förklaring av läraren, typ 3. En fjärde väg beskrivs som läraren som helt utgår från en egen lösning och inte bryr sig om elevens lösningar. Praktikhandledarna verkar endast se typ 4 som pedagogisk metod och de utgår från sin egen livserfarenhet. Skolan erbjöd tidigare inte den allmänbildande utbildning på gymnasienivå som den gör till alla elever i dag. Därför finns en okunskap hos handledarna om gymnasieskolans övergripande ambitioner. Eleverna förväntar sig lära mycket i yrkeslivet och lite i skolan. Några elever säger att de inte har lärt sig någonting i vissa ämnen sedan de lämnat högstadiet. När deras röster görs hörda låter de på samma sätt som yrkeslivets representanter.

Eleverna kommer i kläm i gymnasieskolan. Deras lärare är moderna i sitt pedagogiska arbetssätt och har en kamratlig lärarstil (se Höghielm i "Villkor

och vägar”, 2001) gentemot eleverna i sin undervisning. Lärarna samarbetar i arbetslag där både kärn- och karaktärsämneslärarna erkänner sig delaktiga i en gemensam grupp som tillsammans har ansvar för eleverna. Deras specifika ämnen suddas inte ut, de undervisar i svenska, engelska, matematik, varm-, kall- och storkök samt servering var för sig. Men de går ihop om redovisningar av projektarbeten så att elevernas önskan om t.ex. färre arbeten för att bli motiverade till studier tillgodoses. Lärarna låter eleverna ta egna initiativ och söka kunskap problembaserat. Av detta blir eleverna i bland konfunderade. Den frihet eleverna får i skolan, kommer de inte att kunna uppnå i arbetslivet, med de arbetsförhållanden de där kommer att möta. Det inser eleverna under den tid de gör arbetsplatsförlagd utbildning.

Lärarnas dilemman ligger inte i relationen till eleverna, utan i relationen till skolledningen. Lärarna har idéer om hur de vill samarbeta, men de tvingar sig själva till underkastelse inför skolledningens organisatoriska system. Konflikter och motsättningar kan vara bärare av negativ energi på ett förödande sätt och minska kraften hos medarbetare. Resultatet och det arbetssätt som gjorts möjligt genom YKSA-projektet har inneburit att lärarna har fått klart för sig sin egen styrka och möjligheterna med samverkan, genom det samarbete de åstadkommit i projektgruppen.

Bristen på tid är den faktor som är mest nämnd när samarbetet mellan lärarna och handledarna i yrkeslivet beskrivs. Återigen är det skolorganisationen som sätter käppar i hjulet. Det borde vara självklart och viktigt att lärarna kommer ut till praktikplatserna. Där kan de stötta eleverna och se dem i en annan roll än i skolan. Där kan de möta andra vuxna i deras yrkesprofession och göra nya bekantskaper och få nya insikter. Eftersom arbetslaget har prioriterat samarbete går språk- och matematiklärarna på APU-besök såväl som kökslärarna. Av detta vinner de flera saker. Karaktärsämneslärarna säger att de uppskattar att komma tillbaka till sin ursprungliga arbetsmiljö, restaurangen, och se hur det går till där i dag. Då kan de också på ett bättre sätt stödja eleverna när de kommer åter till skolans praktiska undervisning. Det gäller både köks- och serveringslärare. Ett tredje argument är vikten av att kärnämneslärarna ser det praktiska vardagsliv eleverna kommer att möta. De lärarna får också bättre förståelse för elevernas svårigheter och kan i den sociala fostran vara till bättre stöd. Det är väsentligt att de vuxna är överens om vad som är viktigt och rätt för eleverna att lära sig inom skolan. Elevernas mognad till vuxna ansvarstagande medlemmar i ett demokratiskt samhälle förutsätter att de kan se och förstå olikheter. När skolan uppfattas ensidigt teoretiskt och yrkeslivet ensidigt praktiskt innebär det svårigheter för eleverna. Klyftan är för stor för dem att överbrygga. De vuxna behöver hjälpa till att bygga den bro mellan skolan och yrkeslivet som alla kan gå på fram och tillbaka. Det ger även visionen om det livslånga lärandet en chans.

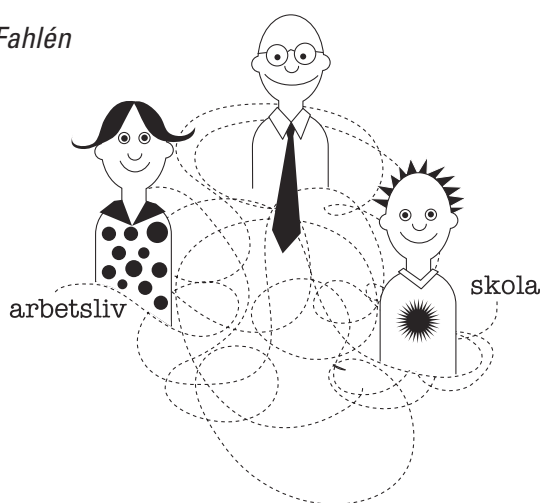
Litteratur om aktionsforskning beskriver att metoden ger möjlighet till att lyssna på flera röster. Den ger också möjlighet att nå människors olika uppfattningar på djupet. Aktionsforskningens olika steg med frågor, värdering, aktion, reflektion och nya frågor är en aktivitet som kan pågå inom ett arbetslag kontinuerligt. När människor i en arbetsgrupp, som i det här projektet, får syn på varandras olika ståndpunkter kan de dels arbeta mer frigjort tillsammans, dels finna nya vägar att gå med problem som de inte sett lösningar på tidigare. Samtidigt uppstår hos individerna i en arbetsgrupp, som arbetar på sådant sätt tillsammans, känslor utöver de dagliga. Människorna påverkas av att de blir hörda på ett nytt sätt av sina arbetskamrater. De stärks på detta sätt. Människor släpper också fram sina olustkänslor på ett bättre sätt, så att luften mellan dem kan rensas. När en arbetsgrupp blir stark kommer nästa steg in i arbetet, att relatera lika förtroendefullt gentemot organisationens ledning. Hela skolan blir involverad i ett nytt arbetssätt om man använder sig av sådana metoder som det här projektet har gjort. Att verkligen lyssna på varandra och begrunda vad någon annan har sagt innebär att man kommer att frigöra energi.

Exempelvis kan makthierarkier avslöjas och frigöra människor till större eget arbetsutrymme. Men det gäller att se många sidor av samma sak och man får balansera mellan olika synsätt. Precis som Berge (2001) säger kan det vara motsägelsefullt. Berge, som bl.a. arbetar med genusfrågor, skriver om att själv styra respektive att låta sig styras handlar om att "individers kroppar och själar signalerar känslor av olust och protest när deras egna handlingar och strategier för förändringar når gränserna för vad könsdiskursen tillåter". Här kan man byta ordet könsdiskurs mot skolkulturen. Vidare säger hon: "för att verkliga förändringar och gränsöverskridanden ska kunna vara möjliga att genomföra, måste var och en försöka dra fram sina egna osynliga och redan invanda rutiner i ljuset".

Trovärdigheten i resultaten i en kvalitativ undersökning av detta slag styrks av samstämmigheten i uttalanden från de aktörer som varit inblandade i projektet (Zeichner, 2001). När lärare och elever uttalar sig på liknande sätt om samma frågor eller när praktikhandledare och elever gör det, styrker det att resultaten kan betraktas med tillförlitlighet. Trovärdigheten i projektets resultat hänger samman med att lärare och elever har kunnat följa och kommentera all dokumentation som skapats under resans gång. I ett avslutande samtal med några lärare, studierektorn och en elev framkom att studierektorn tydligt ser hur lärarna och laget har utvecklats och kunnat förbättra verksamheten. Aktionsforskning som metod för förändring tycks vara en framkomlig väg för verksamhetsutveckling i skolan.

Sandkorn – kan de få snäckor att bilda pärlor?

Av Lars Naeslund och Lennart Fahlén

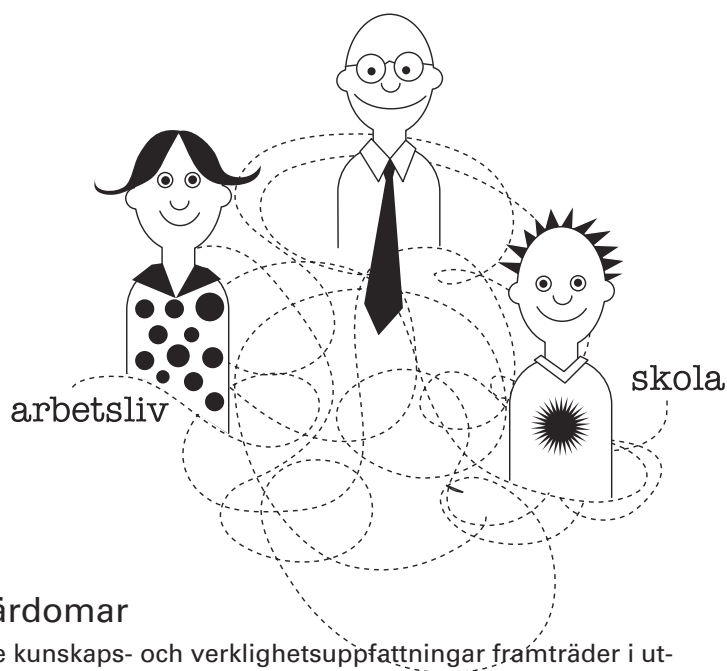


Lars Naeslund

Lars Naeslund är universitetslektor i pedagogik och verksam vid Linköpings universitet. Han har tidigare tjänstgjort som expert inom statliga kommittéer, exempelvis 1976 års gymnasieutredning, samt arbetat på Skolöverstyrelsen, bland annat som utvärderare. Lärares arbete och elevers lärande ligger i centrum för hans forskningsområde.

Lennart Fahlén

Lennart Fahlén är universitetsadjunkt i pedagogik och lärarutbildare vid Linköpings universitet. Han har tidigare arbetat som yrkeslärare och biträdande skolledare vid en gymnasieskola. Hans forskningsområde är skolutveckling och datoranvändning.



Lärdomar



Tre kunskaps- och verklighetsuppfattningar framträder i utvecklingsprojektet.

- En officiell, med harmoni mellan skolans–arbetslivets världar respektive kärn- och karaktärsämnenas värde. Den framstår som ett ideal både hos formuleringsarenans representanter på Utbildningsdepartementet, Skolverket och ett industriföretags personalavdelning samt av skolans chefer och lärare i kärn- och karaktärsämnena.
- En dualistisk, med konflikter mellan skolans och företagens värld samt kärn- och karaktärsämnenas värde. Den märks hos företagsrepresentanter nära verksamheten/produktionen samt vissa elever som uttalar sig i skolmiljön.
- En postmodern, där gränserna mellan skola–arbetsliv och kärn- och karaktärsämnena är upplösta eller flytande. Den märks hos flertalet elever i skolan och på APU:n. Eleverna kommenterar de lärtillfällen som erbjuds i skilda skol- och företagsmiljöer. Eleverna har ett krasst nyttotänkande men gör alltså ingen skarp åtskillnad mellan skolan–företagen eller kärn- och karaktärsämnena.

Lärdomar och utvecklingsprocesser främjas av *kulturmöten*, där "gränser" överskrids mellan kärn- och karaktärsämneslärare, lärare från olika program, lärare och elever, skolan och näringslivet, skolan och akademien, elever från olika orter samt elever, skoladministratörer och forskare. Förutsättningen är dock att samtalen sker under trygga villkor så att andan blir prestigelös och ärlig.

Sandkorn – kan de få snäckor att bilda pärlor?

Bakgrund

Det finns två huvudproblem med yrkesprogrammen i dagens gymnasieskola, nämligen avståndet mellan (1) skolan och företagen respektive (2) kärn- och karaktärsämnen. Den utgångspunkten styrde åtminstone Utbildningsdepartementet i dess satsning på YKSA-projektet, som hade till uppgift att samordna kompetensutveckling, utvecklingsarbete och forskning för gymnasiala yrkesprogram under åren 2000–2002. Det här kapitlet utgör slutrapporten för ett av de nio lokala utvecklingsprojekt som Skolverket valde att finansiera inom ramen för det samlade paraplyet. Redan nu kan nämnas att vi kommer att behandla såväl lärvillkoren i skolan och arbetslivet som förhållandet mellan karaktärs- och kärnämnen.

Vårt försök förlades till Dackeskolan i Mjölby, en överblickbar gymnasieskola med följande utbud: bygg, el, fordon, hantverk (guldsmide), hotell och restaurang, industri, trä samt individuella programmet och gymnasiesärskola. Som lärarutbildare i samma region hade vi redan vissa förkunskaper om skolan. I andra lokala YKSA-projekt liksom i Gymnasiekommitténs arbete uppmärksammas problem som kan uppstå på grund av dels mycket stora (storstads)skolor, dels (glesbygds)skolor med ett mycket begränsat programutbud. För balansens skull valde vi att "bjuda upp" en skola som varken var jätte eller dvärg utan på mellannivå till växten. Dackeskolan är inte heller en skola i kris, utan hanterar normala problem i dagens samhälle. Valet innebar alltså markeringen, att vi primärt var intresserade av hur man kan hantera problem som är generella men tidstypiska – inte specifika särproblem av lokal art.

Förförståelse

Enligt vår förförståelse är problemen med gymnasieskolans (yrkes)program socialt konstruerade och en följd av aktuella spänningar i vår senmoderna tid. Låt oss därför göra en kort tillbakablick på yrkeskvalificeringens ändrade villkor. Det förmoderna samhällets "matnyttiga" kunskapsbildning präglades av att produktion och lärande var sammanvävda. Barnen lärde sig plöja och spinna genom att iaktta och hjälpa sina föräldrar, och lärlingens till-

ägnelse av skråets normer och mästers kunnande var lika sammanhangsbundet ("kontextualiserat"). Lärandet var underordnat produktionen och skedde på dess villkor, mer som en bieffekt av handlandet än ett mål i sig. Det moderna samhällets projekt byggde däremot på att lärandet institutionaliserades, renodlades och systematiserades. Detta sammanhangsneutrala ("dekontextualiserade") lärande förknippas kanske lika mycket med att inhämta fakta och erhålla förståelse knutna till logiska och erfarenhetsmässiga lagbundenheter, som övning av färdigheter och tillägnelsen av förtroghetskunskaper inbäddade i vardagliga praktiker.

Det senmoderna experimentet kan förstås som en balansgång mellan att de unga blir utnyttjade och lokalt beroende (den förmoderna fallgropen), men kanske trygga i det bekanta, respektive att de blir förvarade och från vuxenlivet isolerade i ett utanförskap (den moderna fallgropen), men kanske autonoma att välja olika vägar mot framtiden. För att undvika riskerna med dessa ytterligheter, men ta fasta på deras olika möjligheter, kan det vara poängfullt att mixa lärmöjligheter och kompetenser från olika miljöer och sammanhang. Det räcker nämligen inte med att den skolmässigt förvärvade kunskapen omplanteras (rekontextualiseras). Det finns även inslag och kvaliteter i själva näringarna utanför skolan som måste nyttiggöras i "autentiska miljöer" för att utbildningarna ska bli trovärdiga och allsidiga. Det är här de arbetsplatsförlagda utbildningsmomenten (APU:n) kommer in i bilden. Dagens produktion ställer dessutom allt högre krav på en informationsanvändning, där olika instrument och skriftspråkliga symboler utnyttjas för att effektivisera rutiner och problemlösning (Eriksson, Gustavsson, 2002). Det ökade tidsutrymmet för kärnämnen som svenska, engelska och matematik etc. på gymnasiets "yrkesförberedande" program kan förstås utifrån sådana kvalifikationskrav – inte bara utifrån önskemålen om ökade bildningmöjligheter och högskolebehörighet för allt fler ungdomar.

Eftersom det institutionaliserade lärandet i skolans ämnen bygger på en annan logik än det autentiska och situationsbundna lärandet i produktionen, är det föga märkligt att det uppstår problem när man söker nya balanser i fördelningen av ansvar och åtaganden. Under 90-talets skolpolitik har man avreglerat lokala organ för samverkan mellan skola och arbetsliv, som SSA-råden och yrkesråden, parallellt med att gymnasieskolan har förlängts och avspecialiserats. Den sen- och postmoderna tidsandan tycks också ha inneburit att traditionella och folkhemiska idéer om yrkesstolthet och samhällsansvar har fått något av otidsenlighetens "töntstämpel", medan mediala konstruktioner om framgångsrika individualister suggereras som realistiska scenarier för breda majoriteter. Vilsenhet hos ungdomen blir då en naturlig följd av en kulturlig trend.

Vi ville undvika att vårt projekt alltför tidigt skulle hamna i de alltför vardagsnära görandena som svar på omedelbart uppkomna problem. Vi tror

att YKSA-projektet, dess tillkomst och problemförståelse, måste förstås historiskt-sociologiskt. Även om man som forskare snart nog upptäcker konkreta problem/störningar i utbildningarna, men också ansträngningar att ta itu med dem genom pedagogisk och administrativ fingerfärdighet, ligger det nära till hands att lokala enskildheter lätt hamnar i fokus. För att inte tappa siktet är det därför angeläget att ibland växla över till ett mer distanserat seende där man söker vad som sker i det som synes ske. De synliga problemen i skolmiljön är kristecken som likt sandkorn skaver mot verksamheter och institutioner. Yttre störningar kan ju ibland få snäckor att bilda pär-lor; eller annorlunda uttryckt, yttre störningar kan resultera i en hälsosam verksamhetsutveckling. Vi tror att det är viktigt att utvecklingssträvandena baseras på insikter och lärdomar. För oss forskare bestod utmaningen i att delta i en process där sådana insikter föddes.

Inventeringsfasen

Inledningsvis vände vi oss till kommunens utbildningschef och skolans rektor för att pröva om det fanns intresse av att medverka i ett projekt med den problemförståelse som Utbildningsdepartementet och Skolverket hade skrivit fram för YKSA. Intresset fanns, och för att få någon konkretion i verksamheten behövdes en avgränsning till två program som är sinsemellan olika och kompletterar varandra. Cheferna föreslog bygg- respektive hotell- och restaurangprogrammet. Dessa skiljer sig åt vad gäller exempelvis inriktning (produktion kontra service), könssammansättning och omloppstider för byggprojekt respektive framställning av maträtter.

En handfull överläggningar – där en lärargrupp (i kärn- och karaktärsämnen), deras chefer och vi själva deltog – gav intressanta inblickar i utbildningarnas villkor. Vittnesbördet från Mjölby kretsade kring två teman, nämligen ansträngningarna att göra de yrkesförberedande inslagen så realistiska respektive kärnämnen så accepterade som möjligt. "Elevmotivation" blev benämningen på denna filippinnöt, vars utseende och egenskaper kunde bli föremål för både granskning och begrundan; och som forskare kunde vi alltså konstatera att det fanns en höggradig överensstämmelse mellan problemuppfattningen i Stockholm och Mjölby. Vår metafor om yttre "murar" mellan skolan och företagen och inre dito mellan kärn- och karaktärsämnen ogillades emellertid, eftersom den ger en oriktig bild av något absolut och ogenomträngligt. Då föredrogs jämförelsen med "proppar" som man kämpade med för att lösa upp.

Proppar mellan skolan och regionens företag kunde bl.a. ta sig uttryck i att företag visade intresse för skolan när man hade behov av nyrekrytering, men att fortlöpande insatser gentemot skolan kring utbildningarna/APU:n kanske uteblev. I möten med nyckelaktörer i regionen har vi erfarit att före-

tagen i andra kommuner i sin tur kan känna sig brända genom dåliga erfarenheter av skolan som samarbetspartner. På stora företag kunde en skillnad i synen på skolan och utbildningen skönjas beroende på vilken nivå i företaget man vände sig till. På ledningsnivå, liksom hos de fackliga företrädarna, sågs både kärn- och karaktärsämnena som viktiga i utbildningen medan på produktionsnivå sågs karaktärsämnet som det allena saliggörande. Frågor som genererades utifrån detta var: Vilka signaler ger näringslivet om skolan till eleverna? När ska branschen "in" – vilket ansvar tar de för elevernas utbildning? Vem tar ansvar för det generella yrkeskunnandet i förhållande till specialistkunskap? Vilket socialt ansvar tar de för eleverna och deras utveckling? Kan man utbilda enbart på näringslivets premisser?

När det gäller kärnämnen blev alltså "elevmotivationen" utgångspunkten för våra samtal. Frågor som framkom här var bland annat vilka uppfattningar eleverna har om utbildningen när de börjar gymnasiet, vilken metaförståelse har/får de om sina studier. Vad har lärarna för uppfattningar om eleverna? Skillnader mellan kärn- och karaktärsämnena? Hur medverkar eleverna i det lokala kursplanarbetet – hur kan de påverka och planera sin utbildning? Hur påverkbara och flexibla är planeringar och scheman? Måste en koncentration av kärnämnen ligga i år ett? Hur tas "teoritrötta" elever om hand? Hur kan studier i kärnämnen motiveras? Vilka signaler ger föräldrarna till sina ungdomar om skolans betydelse utifrån upplevelser från sin egen skoltid?

Våra syften och tillvägagångssätt

Ett första syfte med projektet är att belysa hur vår skolas ansträngningar till samarbete med omgivande företag framträder. Vi avser att inledningsvis kommentera elevomdömen som framkommit i samband med elevinternat i Skolverkets regi. Vidare kommer vi att redovisa intryck från studiebesök respektive intervjuer med elever och branschföreträdare under de arbetsplatsförlagda utbildningsinslagen, APU:n. För det tredje ges glimtar från en s.k. företagarlunch anordnad av skolan med företagsrepresentanter som gäster.

Vårt andra syfte med projektet är att pröva vad utbytet mellan "teori-och-praktik" kan leda till. Kan erfarenheter från fältet ge näring åt akademien, och kan impulser från forskningens värld tillföra praktiker något av värde? Kan eventuella perspektivbyten på den egna verksamheten resultera i nya insikter, och om så är fallet, kan insikterna ge upphov till nya idéer för lokal skolutveckling? Som metod lanserades forskningscirkeln, stödd av en kursbok, kompletterad med mellanliggande överläggningar på skolan inom lärarlaget. Med forskningscirkel menas en cirkel där praktiker och forskare medverkar för att utbyta erfarenheter och kunskaper i ett ämne i syfte att få insikter och eventuellt underlag för nya handlingsmönster. Metoden, som är en svensk uppfinning, konstruerades ursprungligen i möten mellan fack-

liga föreläsare och samhällsforskare (Holmstrand, 1997). Kurslitteraturen bestod i vårt fall av Roger Säljö's "Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv", en bok som gör rättvisa åt en mängd skilda lärmiljöer: (1) kunskapstilläggnelsen i hantverkets mästare-lärling-relation, (2) tekniska och symboliska redskaps möjligheter till lärostöd genom att fungera avlastande och förståelseskapande, (3) skolans institutionaliserade lärande inom specifika ämnesdiskurser samt (4) skriftspråkets och kulturarvets resursskapande potentialer för informationsutnyttjande och kunskapsutveckling.

Kontakter skola–arbetsliv

Skolverket arrangerade tre internat för elevrepresentanter från de nio skolor vid vilka YKSA-projektet bedrev utvecklingsarbete. Vid de båda första deltog en flicka och en pojke från Dackeskolans hotell- och restaurangprogram, medan tillfrågade byggpojkar avböjde på grund av blyghet. Såväl de båda HR-ungdomarna som byggpojkar deltog dock i forskarnätverkets seminarium på Dackeskolan i februari. Byggpojkar frimodighet på seminariet liksom HR-ungdomarnas rapportering från internaten fick byggarna att vilja ansluta sig till det tredje internatet (Boden). Den kvinnliga HR-representanten medverkade också aktivt i vår Dag Till Förfogande (se nästa avsnitt) genom att rapportera erfarenheter och reflektioner kring frågor som dryftats på internaten.

De frågor som fokuserades på internaten gällde kvaliteten i de arbetsplatsförlagda utbildningsdelarna, APU:n. Ungdomarna på Dackeskolan konstaterade att de hade det bättre än många kamrater på andra håll, eftersom skolan/företagen verkligen månade sig om ungdomarna och deras utbildning, inte minst i detta avseende. Dackeungdomarna kände helt enkelt inte igen sig i skildringar om APU:n som en verksamhet där man företrädesvis får utföra rutinbetonade uppgifter med ringa möjligheter till inskolning, lärande eller inblick i hur olika arbetsmoment ingår i en större helhet. Eleverna ville nu sprida de nyvunna erfarenheterna till sina skolkamrater, bl.a. skolans elevråd, för att kunna bevaka utbildningarnas kvalitetsfrågor även fortsättningsvis.

Vi försökte också bilda oss en uppfattning om vissa skola–arbetslivsfrågor genom att besöka Dackeungdomar och deras äldre kolleger när de var ute på APU:n. I studiesyfte besöktes således tre APU-restauranger i Linköping. Vid två av dessa intervjuades de praktiserande Dackeungdomarna och vid den tredje (där APU-eleven var sjukledig) intervjuades en kock med drygt tio års branschvana. På byggsidan besökte vi två byggarbetsplatser och intervjuade tre elever samt arbetsplatsernas byggarbetslag.

Det höga arbetstempot i restaurangbranschen löpte som en röd tråd genom intervjuerna på restaurangerna. Den utbildade kocken värderade Dackeskolans insatser högt, bl.a. för att lärarna där besökte APU-restaurang-

erna regelbundet, och därigenom fick en ständig repövning i realismen om tempot. Kocken menade att hans gamla klasskamrater hade lämnat/stannat i yrket beroende på hur de stod pall för trycket och tempot. Det ökade inslaget av kärnämnen ansåg han måste bero på att många tvingades till omskolning som en reservutgång när de p.g.a. familjebildning inte längre orkade med det höga tempo, som enligt kocken hängde på att skärpta lönsamhetskrav resulterat i en halverad bemanning – för samma arbetsvolym? – under hans tio år i yrket. Även de båda ungdomarna kommenterade tempot, men inte lika ihärdigt och ensidigt som veteranen.

Vad tillför APU:n som skolan inte ger? Här nämndes tre tillskott, nämligen (1) valet av maträtter med husmanskost på Dacke och andra menyprofiler på krogen, (2) typen av beredningsteknik där man utvecklar genvägar på krogen och (3) samarbetsformerna där man på krogen startar dagen med genomgångar av det gemensamma betinget, och efter hand prickar av det som utförts. Eleverna är nöjda med sina APU-restauranger, bl.a. för att man får god handledning, med förklaringar om sammanhanget kring och syftet med respektive moment. De känner inte igen sig i nidsbilden av APU-elever som utnyttjas till ensidigt slavarbete, t.ex. att skala rå lök en hel dag; de tror att sådana missförhållanden kan bero på egen initiativlöshet. Eleverna anser det vara helt i sin ordning att man i början av utbildningen får lyssna, observera och hjälpa till med det lilla man klarar av, för att senare ta för sig mer och få ökat ansvar.

Skolan får också beröm. Den 30-årige kocken hävdar att Dackeskolan utbildar de bästa restaurangungdomarna eftersom de är nyfikna och initiativrika; och deras lärare visar stort engagemang genom sina regelbundna APU-besök. Lärarna anstränger sig att göra utbildningen så realistisk som möjligt, säger en av eleverna. Vad är det som försvårar skolans möjligheter att göra utbildningen realistisk fullt ut? Förekomsten av vissa omotiverade och håglösa kamrater i skolan, säger den ena eleven. Flera spisar per person att hantera på krogen, säger den andre. Kamraten påstår dock att antalet elever i grupperna är mindre vid Dackeskolan än vid en annan (namngiven) gymnasieskola i trakten, där lärarna tvingas förevisa mer och handleda eleverna mindre.

En av eleverna anser att skolan tillför något också: dels fackteorin, t.ex. näringsläran som ger en bra grund, dels kärnämnen svenska (tränar muntlig framställning), engelska (om man har utländska arbetskamrater eller planer på utlandsarbete) och matte (beräkning av mängder och kostnader). Vad gäller matten får han medhåll av skolkamraten, men 30-åringen anser att det är möjligt att lära sig allt som behövs genom att gå lärlingsvägen. Den elev som är mest erkännssam mot kärnämnen ser dock koncentrationsläsningen som ett problem om provet kommer efter APU:n, särskilt i matte som han har svårt att klara på egen hand.

På byggprogrammet ansvarar en bygglärare för APU:n och den löpande kontakten med byggföretagen. Den ansvarige håller sig à jour med vilka arbeten som pågår på de olika byggarbetsplatserna för att kunna placera/omplacera elever så att de får möjlighet att medverka i olika arbetsmoment. Företagen anmäler även i förväg vilka arbeten som kommer att påbörjas inom en nära framtid för att eleverna ska kunna få vara med. Utifrån en utbildningsplan förs ett arbetskort för varje elev där de olika moment som ingår i utbildningen dokumenteras. När eleverna medverkat i ett moment och det bedöms som godkänt enligt utbildningsplanen förs detta in på arbetskortet. Den tid som eleven medverkat i utbildningen, såväl i skolan som på byggarbetsplatserna, bokförs i en lärlingsbok. Den tid som eleven medverkar i utbildningen räknas av från den totala färdigutbildningstid som branschens intressenter bestämt ska gälla innan avtalsenlig lön utgår. Här klargör centrala och lokala branschorganisationer vilka tidskrav som gäller för utbildningen, något som eleverna kan påverka genom egen medverkan.

Byggarna/handledarna i arbetslagen ansåg att de hade en bra kontakt med skolan genom den lärare som regelbundet kom på besök till APU-eleverna. De ansåg att de kunde påverka utbildningen genom de samtal som fördes med eleverna och den APU-ansvarige även om de inte hade någon möjlighet att medverka i utbildningen på skolan. De var även väl insatta i utbildningsplanen och lärlingsboken; flera av dem hade erfarenhet genom att de själva hade gått utbildningen. De pekade även på vikten av att eleverna läste sina kärnämnen (jfr den elevenkätstudie som YKSA-lärarna gjorde inom HR och bygg) men de önskade att kärnämnen kunde riktas mera mot karaktärsämnet. De tog matematikämnet som exempel och som de ansåg kunde riktas mera mot yrkesområdet. Eleverna såg här skolan som en tiokamp, en mängd olika grenar som krävde olika kompetenser. Frågan de ställde var om det inte kunde vara mera av lagarbete, mera samarbete mellan olika kärnämnen och karaktärsämnet.

Handledarna framförde också vikten av att utveckla en social kompetens hos eleverna, att de måste kunna uppföra sig och vara servicemedvetna vid möten med kunder, "ett krav att vara en social person". Detta gällde även för att kunna arbeta tillsammans i byggarbetslaget enligt handledarna. De önskade även att eleverna i årkurs ett vid skolstarten skulle börja med några veckor på en byggarbetsplats för att få en insyn i vad det innebär att vara byggare, och vad som krävs av dem i utbildningen för att bli en bra yrkesman. Det viktigaste är dock att intresset för arbetet finns, då kommer kunskapen enligt byggarna/handledarna.

Eleverna ansåg att utbildningen på skolan var bra men kunde rationaliseras och förbättras, speciellt det tredje året. Förkorta byggutbildningen från tre till två år var ett radikalt förslag. Eleverna ansåg att de hade för mycket håltimmar under den tid de var på skolan. En elev hade en enstaka lektion

under hela dagen en dag i veckan, och för denna lektion behövde han resa ca sex mil. Eleverna önskade även längre sammanhållen APU, från tre dagar i veckan i ett antal veckor till fem dagar i veckan i tio veckor, liknande den förändring som gjorts på HR. Här instämde även handledarna, eleverna missar helheten när de är borta från APU:n två dagar i veckan. Det finns emellertid elev- och läraruppfattningar som går i motsatt riktning. Dessa går ut på att byggprojekt är utsträckta över så lång tid att man klarar ett avbrott på två dagar utan att missa något moment eller tappa tempo. Alternativet vore att koncentrera "teorin" (läs: kärnämnen) till hela dagar och det kan upplevas som alltför tröttande av många elever.

Att förlägga studierna på skolan mellan exempelvis klockan 8 och 16 är en idé som rektor har framfört och som delvis har genomförts. Det skulle kunna innebära att förutom ordinarie lektioner erbjuds eleverna möjligheter till läxläsning, att arbeta inom projekt och teman med tillgång till lärarstöd. Då kunde även schemat förändras och göras mera flexibelt för ökat samarbete mellan olika ämnen enligt elevernas önskemål. När vi diskuterade rektorns idé med eleverna var de inte alls främmande för en sådan förändring men de ansåg att då måste det finnas någon mening med det de ska göra, det måste finnas meningsfulla arbetsuppgifter. Vår fundering utifrån elevernas kommentarer är att eleverna tappar tempo när de kommer in till skolan från APU:n, att de upplever att de har för lite att göra och att de uppgifter de får inte känns angelägna i utbildningen till byggare.

Enligt eleverna står skolan för grunderna och bygget för verkligheten, en uppfattning vi känner igen från HR. Man slår inte in spikarna helt på ett övningsobjekt på skolan enligt eleverna, de ska snart dras ut igen. Eleverna känner även att de tillåts göra fel när de är ute på bygget, det går alltid att rätta till med handledarens bistånd. Att få jobba självständigt med en handledare är viktigt, menar eleverna, och de anser att de mindre företagen är bäst från utbildningssynpunkt. Risken är stor att det blir för mycket tempojobb på de större företagen, anser de.

Efter det numera nedlagda yrkesrådet söker Dackeskolan och byggprogrammet nya kontaktvägar och mötesplatser för att diskutera skola och utbildning med företagen. Förutom företagarluncher (se nedan) på skolans restaurang, vilket även ger HR-programmet arbete, så har bygglärarna sänt ut en informationsskrift, Dackebladet, till samtliga byggföretag i området. I bladet informeras om antal elever, elevintag, aktuella projekt, APU och andra förändringar och nyheter som kan vara av intresse för arbetsplatserna och företagen.

Dackeskolans rektor brukar också arrangera branschvisa överläggningar med ortens företagare. Dessa är normalt begränsade till en halvtimme och följs upp av en nätverkslunch i skolans elevrestaurang. Denna mötesform har

visat sig vara realistisk, ty även upptagna företagare måste äta, och max en halvtimme extra kan man sätta av om man inte är ensam i sin verkstad eller butik. Vi och lärarlaget fick medverka i en sådan överläggning (följt av julbord) när skolledningen och skolans svetslärare träffade en delegation från ortens största industriföretag. Genom denna lyckosamma tillfällighet fick vi alltså en viss inblick i hur skola–arbetslivskontakterna kan te sig i ett tredje program, industriprogrammet.

Överläggningen mellan industriföretaget och skolans företrädare skedde i en uppriktig anda. Skolan fick kritik för att den satsade så mycket tid (siffran 85 % av tiden nämndes) på "svetsning med pinne", alltså en mer traditionell hantverksmässig teknik, trots att den klart dominerande svetsstilen (även här nämndes siffran 85 %) inom regionens företag lades ned på den förenklade och mer industriella tekniken MAG-svetsning. För att få ett mått på hur enkel/krävande MAG-svetsning är frågade vi hur snabbt man lär sig den. Svaret blev att gårdagens AMU-kurser i MAG-svetsning omfattade 24 veckor på heltid (40 veckotimmar alltså) vilket var tillräckligt. Företagets svetsexperter passade också på att ge en släng av slevan åt utbildningspolitiken för att dagens yrkeselever fick ägna så mycket tid åt outhärliga ting, dvs. kurser i kärnämnen.

Skolans representanter gick dock i svaromål. Dess svetslärare menade att eleverna behöver en bredare kvalificering, inte minst för att behoven ser annorlunda ut i andra regioner, och man vet ju inte hur elevernas framtid kommer att gestalta sig. Vidare vände sig en kärnämneslärare till några representanter för företagets personalavdelning, och undrade om deras personal inte behövde kunna annat än att svetsa (Svar: Jodå, exempelvis språkkunskaper är ju inte helt fel) inte minst om det blev aktuellt med omplaceringar eller kompetensutveckling (Svar: Jo, då behövs allmänbildning och studievana). Företagets svetsexperter framhållde dock genom att framhålla att svetskunnandet likväl var grunden för ungdomarnas anställningsbarhet. Det är uppenbart att företagsvärlden, liksom andra världar, består av olika grupperingar och intressenter. Ju närmare "golvet" man kommer desto "rakare puckar" och (realism?) erfar man, och högre upp i pyramiden finns mer av diplomatisk fernissa, alternativt långsiktigt tänkande.

Vidare framkom att industriprogrammet, inom vilket dessa ungdomar utbildas, kämpar för sin överlevnad även på den här orten. Det beror på att många ungdomar i vårt postindustriella samhälle inte tycker att det är tillräckligt "fint" med industriarbete. Skolan prövar dock nya vägar för att intressera och kvalificera elever för att börja utbilda sig inom programmet. Utbildningen modifieras en smula och en svetsexpert med anknytning till såväl skolan som företaget intygade att det brukar bli dugligt yrkesfolk av dem också.

Sammanfattningsvis kan konstateras att överläggningen gav mersmak. Vi bedömer att detta fall kan vara ett intressant exempel att studera vidare när Skolverket väljer att satsa fortsatta utvecklingsmedel på yrkespedagogiskt utvecklingsarbete.

Att gå framåt i cirkel

Forskningscirkeln, som pågick maj 2001–2002, innehöll eller stöddes av ett dussintal aktivitetsdagar. Flödesschemat framgår av nedanstående kalenderium.

Maj 2001 (universitetet): Lansering av verksamhetsidén och introduktion av Säljö.

Framför allt diskuterades poängen med att iaktta och registrera plus-och-minus-händelser i vardagen. Olika tekniker att genomföra datainsamlingarna behandlades.

September 2001 (tvådagars internat): Några tidiga erfarenheter från observationerna diskuterades, och speciellt en lärare som vikarierat i andras klasser hade fått en rad aha-upplevelser. I övrigt diskuterades lärarlagets vardagliga ansträngningar att hantera problem med elevernas ojämna motivation och förkunskaper. Vår roll blev att lyssna, ställa frågor och försöka teorianknyta fenomen och mönster som kom i dagen. Säljös bok, som nu hade lästs åtminstone i brottsstycken, kom väl till användning.

Oktober 2001 (universitetet): Lärarna hade via enkäter och gruppintervjuer samlat data om elevernas inställning till olika inslag i skolarbetet. De kommenterade sina intryck och reaktioner på materialet. Seminariet bandades och lärarna uppmanades att följa upp seminariet med ett par lokala överläggningar som dokumenterades. Vi lanserade idén om en viss tyngdpunktsförskjutning i verksamheten från forsknings- till utvecklingscirkel.

November–januari 2002 (Dackeskolan): Lärarlaget genomförde två lokala seminarier där deras enkät- och intervjumaterial diskuterades ytterligare. Protokollen från dessa möten samt kopior av enkätmaterialet och ljudband från gruppintervjuerna översändes till oss för parallellgranskning.

Januari 2002 (universitetet): Vi forskare redovisade vår analys av enkät- och intervjumaterialet. Därefter följde en gemensam diskussion av undersökningen och materialet. Slutligen planerades uppläggningsen av kommande aktiviteter vid Dackeskolan i februari (se nedan).

Februari 2002 (Dackeskolan, Dag Till Förfogande): YKSA-projektets bakgrund och arbete redovisades för skolans samtliga lärare. Projektets frågor och resultatet från elevenkäten diskuterades dels gruppvis, dels in pleno. Medverkan av elevrepresentant och chefer.

Februari 2002 (Dackeskolan, dels Forskarnätverk, dels symposium med Gymnasiekommittén): Förmiddagens forskarnätverk var upplagt som ett seminarium där flera aktörer medverkade: tjänstemän från Skolverket,

Dackeskolans elevrepresentanter och pedagogiska chefer, cirkelns lärare och forskare samt forskare verksamma inom andra utvecklingsprojekt i YKSA:s regi.

April 2002 (tvådagars internat): Summering, syntetisering och värdering av våra erfarenheter och projektets betydelse. Diskussion av angelägna uppföljningsinsatser.

Maj 2002 (symposium Stockholmsmässan): Vårt delprojekt medverkar genom elevspel, forskarpanel och symposium. Därtill medverkar lärare från cirkeln samt representanter från Dackeskolans ledning som observatörer.

Augusti 2002 (Utvärderingskonferens på Bosön): Erfarenheter från de nio lokala utvecklingsprojekten redovisas och diskuteras. Elever, lärare, skolledare, och arbetslivsrepresentanter samt forskare från universitet/högskolor och tjänstemän från Skolverket deltar.

Våra iakttagelser ger vid handen att det förekom en del intressanta genomslag och vändningar under projektets gång. Vid internatet i september redovisades förvisso skolproblem som behövde åtgärdas, men missförhållandena tillskrevs försummelser och tillkortakommanden hos andra aktörer, som grundskolans lärare, elevernas föräldrar och omgivningens attityder. Vid oktobermötet märktes dock att påtagliga ögonbad och synvänder hade ägt rum. Tidigare hade lärarna "känt till" bedömningarnas och betygens inflytande på elevernas skolvardag, elevernas bristfälliga och sårbara självförtroende m.m., men helt plötsligt såg man dem. Därmed ökade benägenheten att själva ta itu med de elevproblem man möter.

Vår analys av lärarnas undersökningsmaterial gav en del uppslag om hur dagens ungdom möjligen tänker om lärande och utbildning. Ungdomarna svarade ömsom seriöst och utförligt på lärarnas intervjufrågor, ömsom tramsigt och korthugget. Den förra svarstypen uppträdde när frågorna var äkta och eleverna utnyttjades som informanter eller rådgivare; den senare visade sig då frågorna hade en moraliserande underton och syftade till övertalning i riktning mot politiskt korrekta attityder om t.ex. kärnämnenas legitimitet. Sådana kontraster har tidigare noterats i YKSA-antologin, där Margreth Hill (2001) återfinner den motståndstrategi visavi skolans medelklasskultur hos arbetargrabbar som Paul Willis tidigare har beforskat i England. I vårt material anar man emellertid att motståndet kanske handlar mer om generations- än klassmotsättningar. Redan i 1960-talets samhällsdebatt talade man om ungdomarna som informationsrika men aktionsfattiga jämfört med gårdagens unga. Den tendensen har knappast minskat under de senaste 40 åren, men väl ändrat karaktär eftersom den postmoderna erans ungdomar styr sitt agerande till konsumtionsvanor som signalerar val av möjliga livsstilar och identiteter (Landahl, 2001). Därför är det logiskt att Dackeungdomarna skämtar bort frågor där lärarna låter som tjatiga föräldrar, medan de

ställer upp på frågor som inbjuder till att påverka lärmiljön och utbildningsbetingelserna.

Ett annat svarsmönster som gick att utläsa var att ungdomarna inte gjorde några skarpa uppdelningar i skol- och arbetsplatsförlagda utbildningsmoment. De talade i stället om en rad olika lärmiljöer som teorisalen, elevköket, skolrestaurangen och APU-krogen. Varje lärmiljö hade sina spelregler, krav och kvaliteter i form av möjligheter och begränsningar. Detta synsätt ger en klockren bild av Säljöes sociokulturella lärteori. Inte heller verkade eleverna göra tydliga distinktioner mellan kärn- och karaktärsämnen utan snarare förekomsten eller avsaknaden av incitament för lärandet. En restaurangelev med internationell och kulinarisk orientering kan alltså se fler poänger med att läsa engelska än att sätta sig in i en näringslära som måhända uppfattas nyttig men pekpinnevärdig och tråkig. Återigen ett exempel på att ungdomarna är exponenter för den postmoderna erans brokiga livsstilar och komplexa värderingar. Som gott och väl medelålders personer med förankring i utbildningsväsendets moderna samhällsprojekt anar vi en generationsklyfta som är större än väntat.

I ett avseende framträder dock svarsmönster som tyder på att det moderna utbildningsprojektet dominerar ungdomarnas sätt att resonera; de talar om kunskap som bildas i skolans institutionaliserade lärmiljö för att sedan tillämpas i arbetslivet. Resonemanget bygger på den uppifrån-och-ned-styrda ("deduktiva") tankefigur som genomsyrar det moderna projektets isolerande renodling ("dekontextualisering") av lärandet. Ungdomarna ser alltså kunskaper och lärprocesser så, att de bygger på allmängiltiga regler som sedan omsätts i olika praktiska verksamheter. Restaurangungdomarna talar exempelvis om hur bra det är att "grunderna" lärs systematiskt och övas i skolans lugna miljö, ty man skulle bli både ställd och ihjälstressad om man på krogen förväntades göra allt på en gång. Här kan vi jämföra med den 30-årige kock som intervjuades i samband med APU:n. Hans resonemang tycktes tvärtom gå ut på att "det ska böjas i tid det som krokigt ska bli"; och vad vore då bättre än att tidigt inse vilket tempo som gäller, se kökskunskapen som ett hantverk man lär av mästare och gesäller genom imitation och gradvis (inte systematisk!) inskolning, och att man utmönstrar icke-yrkesrelevanta inslag som kärnämnen och praktikmotsägande fackteori. Här intog byggarna i byggarbetslagen på APU:n en annan hållning. De framhöll att kunskaper i kärnämnen behövs för att kunna bli en fullvärdig medarbetare. Har även detta att göra med skillnader i "produktionstiden" mellan restaurang och byggprojekt som vi tidigare diskuterat? Detta om våra, måhända något djärva, iakttagelser och spekulationer kring ett begränsat underlag.

Ledningens och omgivningens stöd anses vara faktorer som betyder mycket för ett projekts möjligheter att påverka skolutvecklingen när de externa re-

surserna har upphört. Vi har hela tiden känt att YKSA haft ledningens förtroende, men vi befarade att den inom lärarkåren så omtalade Jantelagen skulle spöka även på Dackeskolan. En forskningscirkel kan ju av kolleger uppfattas som t.ex. en form av märkvärdisering. Hållfasthetsprovet skedde under vår Dag Till Förfogande i februari. Kunde YKSA accepteras av skolans lärare eller skulle den mötas med skepsis och ses som ett utslag av en akademisk eller politiskt-byråkratisk kultur på betryggande avstånd från skolans vardag? Det initialmotstånd vi anade oss till genom vissa lärares kroppsspråk övergick glädjande nog inte bara i acceptans, utan såväl grupp- som plenardiskussionerna innehöll viktiga bidrag till vår kunskap om de frågor vi behandlat i cirkeln. Tillskotten låg främst i att vi fick nya exempel och infallsvinklar, eftersom fler ämnen och program fanns representerade.

I gruppdiskussionerna försökte vi testa om samarbete mellan kärn- och karaktärsämnen verkligen är produktivt, eller om det leder till ett varken- eller i stället för det bådeoch som alla vinner på. För att spetsa till det hela skulle kanske motståndet mot kärnämnen minska om industrielever får läsa svetsinstruktioner inom "svenskan". Samtidigt innebär detta kanske en trivialisering av ämnet och en kulturpolitisk abdikering som i praktiken gör svensklärarna obehövliga. Karaktärsämneslärare inom bl.a. fordonsprogrammet gav motexempel för engelskans del (instruktionerna ges ofta bara på engelska), där språkläraren kan för lite om sakbegreppen för att tyda en text och fackmannen saknar förståelsen av halvfrekventa glosor; tillsammans kan de emellertid hjälpa eleverna att avkoda en engelskspråkig facktext. Svensklärare kan bidra till mer stringent elevkommunikation genom sin okunskap inom fackämnet i kombination med sin professionalism kring muntlig och skriftlig framställning. Eleverna får då instruera svenskläraren som agerar nybörjarelev och följer elevens anvisningar till punkt och pricka. Svenskläraren behöver då kanske inte anstränga sig för att "spela dum", utan kan som genuint okunnig ställa krav på mer exakta, utförliga och pedagogiska anvisningar.

Delvis påverkade av Säljö antog vi att olika hantverk och yrkeskulturer utvecklar sådana rutiner för vardagsräkning som konkurrerar med skolmatematiken. Dessa sammanhangsnära strategier innebär gen- eller senvägar som å ena sidan ökar medlemmarnas identifiering med gruppen och arbetsprocesserna, men å andra sidan leder till ökad sårbarhet vid produktionsomläggningar och miljöbyten ("rekontextualiseringar"). Den miljöneutrala ("dekontextualiserade") skolmatematikens adelsmärke anses vara att den är tillräckligt användbar för att "hålla i alla väder". Trots ledande frågor om det inte fanns några konflikter mellan olika sorters yrkesräkning och skolmatematikens formler/uppställningar ("algoritmer") fick vi nekande svar från karaktärsämneslärarnas sida. Inom trä- och byggprogrammen är det skolans geometriska formler som hjälper fackmannen att göra de rätta be-

räkningarna och överslagsbedömningarna. Likaså konstaterades att det finns möjligheter till naturliga kopplingar mellan ämnen som samhällskunskap eller religion och vissa sidor av yrkes- eller arbetslivskunskapen. Det kan handla om arbetsrätt och arbetstagarinflytande respektive kulturella och religiösa seder som påverkar matvanor och vårdetiska bedömningar.

I plenardiskussionen väckte vi frågan om möjligheterna till skolutveckling genom att utnyttja hela det handlingsutrymme man förfogar över lokalt eller, annorlunda uttryckt, att tänja gränser utan att bryta mot regler. Lärare på el- och hantverksprogrammen kunde förtjänstfullt redovisa hur de fick en mer sammanhållen utbildning genom att hålla flera "bollar i luften", dvs. utbildningsmoment aktuella, även om detta innebar en smärre avvikelse från en strikt tillämpning av kurs- och betygssystemet och dess årsindelning.

Reaktioner och reflektioner

Dackeskolan skiljer sig från många större yrkesgymnasier genom dess avsaknad av tydliga klyftor mellan karaktärs- och kärnämneslärare. Cirkeldeltagarna upplevde däremot YKSA-projektets programöverskridande uppläggning som något värdefullt (och annorlunda?), som givit kunskapstillskott om de andra, måhända också nya insikter om den egna verksamheten tack vare att man såg tydliga kontraster.

De utvärderare som Skolverket städslat har givit oss insikter genom sina rapporter. Genom dem fick vi veta att personalen på Dackeskolan under inventeringsfasen skulle ha upplevt dels att projektets syfte var vagt, dels att det fanns ett språkdike mellan skolans praktiker och oss teoretiker från akademien. Den första synpunkten förvånade oss något, eftersom vi ansåg att inventeringens resultat skulle ligga till grund för förhandlingar om projektets innehåll och arbetssätt, och denna för oss så medvetna försiktighet hade alltså tolkats som otydlighet. Språkklyftorna överraskade oss av det enkla skälet, att vi anser oss ha intagit en tämligen lyssnande och tillbakadragen roll i detta skede. Kan det ha varit så att vi, själva aningslösa om det, antogs vara skolmyndigheternas ("formuleringsarenans") förlängda arm, med det dolda uppdraget att uppfostra skolans gräsrötter ("realiseringsarenan"), så att huvudmannens avsikter och fattade beslut skulle genomföras mer effektivt?

Här skedde antagligen en fortlöpande förändring av inställningen till oss – och kanske vår roll i sammanhanget. Vid forskarnätverkets möte på skolan i februari, liksom vid aprilinternatets slutsummering, fick vi nämligen beröm av lärarlaget för att ha intagit en ödmjuk attityd. Måhända hade de efter hand insett att det inte fanns något "dolt uppdrag", och att vi varken var medlemmar av deras egen grupp eller "halvpolitiker". De hade kanske närmast sig en uppfattning som stämmer bättre med vår egen självbild,

nämligen att vi representerar en tredje part, med vana att lyssna, fråga och försöka uttolka pedagogiska företeelser och förlopp.

Vid aprilinternatet förekom uttryck för vemod och separationsmotstånd; man ville inte att projektet och cirkeln skulle upplösas. Det är oviss hur mycket som beror på cirkeln sociala kvaliteter respektive dess pedagogiska tillskott. En annan faktor kan vara att ett externfinansierat projekt ger status och ökad legitimitet; mina erfarenheter framstår inte längre som privata, utan de tolkas av universitetsföreträdare och synliggörs på lokala och nationella arenor arrangerade av Skolverket. Ett exempel på att projektet givit lokal legitimitet är att svensk- och engelsklärarna som medverkade i YKSA-projektet har ombetts presentera arbetet i projektet för samtliga lärare i svenska och engelska inom kommunens gymnasieskolor.

Saknaden kombinerades dock med tydligt uttalade önskemål om en fortsättning, antingen inom ramen för det regionala Skolverkets uppföljningsprojekt RUS eller genom lokala insatser. Skolan kan göra det till en vana att systematiskt inhämta elevsynpunkter om ämnesinnehåll, arbetssätt, APU:ns kvaliteter m.m. Ett annat område är de organisatoriska frågorna, exempelvis om införandet av läxläsning på schematid liksom avvecklingen av tidsmässigt isolerade strölektioner i kärnämnen som smular sönder elevernas arbetstid. Föräldrarnas roll i skolans kontakt- och stimulansarbete var uppe på tapeten. Lärarna lanserade också idén om en försöksverksamhet med 30 minuters läsning som start på varje skoldag.

Perspektiv på utvecklingsarbetet i Mjölby

Inventeringsvarvet och vår Dag Till Förfogande gav alltså vid handen att personalen vid Dackeskolan i stort sett delar den problemuppfattning som gäller på centralt håll. Detta fenomen är vi inte riktigt vana vid, så det tål att problematiseras. Är det så att politiker och planerare först skapar problem genom att besluta om institutionella förändringar och därefter väljer att satsa pengar på gräsrotspedagogers ansträngningar att hitta lösningar på de problem som uppstått? Paradoxen blir begriplig om vi antar att det finns utominstitutionella faktorer (makrosociologiska determinanter) som framtvingar beslut i en given riktning och att det krävs lokala pedagogiska lösningar som underlättar hanteringen av denna växtvärk.

Den som är lagd för konspirationsteorier skulle också kunna hävda att resurser till utvecklingsarbete fungerar som en smidig inskolning i acceptansen av fattade beslut. Man kan emellertid lika väl tänka sig att både beslutsfattare och genomförare iakttar vissa förändringar i samhälls- och arbetsliv och att såväl centrala auktorer som lokala aktörer gillar läget och anpassar sig. Vid Dackeskolan syns inga diken mellan kärn- och karaktärsämnen. Det är tabubelagt för karaktärsämneslärare att inta en skeptisk hållning till kärnämnen, och kärnämneslärare som utstrålar en finkulturell

arrogans mot praktiker skulle knappast få anställning där. Inte heller uttrycks någon saknad över nedlagda samverkansorgan mellan skola–arbetsliv eller äldre former av yrkeskvalificering.

Säljö's bok (2000) "Lärande i praktiken" kan läsas som en plädering för kulturell och pedagogisk pluralism, där skolan har lika lite monopol på lärande som företagen på "verkligheten". Däri ligger dock en sprängkraft som kan hota vissa konformistiska drag i samhällsplanering och utbildningspolitik. Vårt bidrag i den tidigare YKSA-antologin utmynnade i uppslaget att ökad integration mellan skola och arbetsliv respektive kärn- och karaktärsämnen kanske kunde ersättas med en utbyggd varvning mellan arbete–utbildning och praktik–teori (Fahlén & Naeslund, 2001). Cirkeldeltagarna tycks varken bli provocerade eller entusiastiska över sådana idéer, utan de förblir närmast oberörda, sannolikt beroende på att utbildningspolitiken bestäms över deras huvuden. Inte heller tycks de historiskt-sociologiska perspektiven skapa befriande insikter av typen: Det är inte vårt fel att vi inte alltid når ända fram, utan det beror på att de samhälleliga ramarna låser fast utbildningens villkor. Sådana begränsningar i skolpersonalens handlingsutrymme och ansvar uppfattas kanske rent av som ett trivialt faktum.

Lärarna tycks i stället relatera både värdet och begränsningarna av sin arbetsinsats till vad som i dagsläge och jämförbara situationer är normalt för kåren. Ett positivt gensvar från berörda elever, kolleger, chefer och avnämare räcker för att man ska vara nöjd; ett resultat som stämmer väl med tidigare studier av den belöningsstruktur som är typisk för läraryrket (Jfr Lortie, 1975; Naeslund, 1991). Gruppsamtal i trygg miljö över program- och ämnesgränser och möjligheten att pendla mellan ett observatörs- och aktörs-perspektiv tycks därför vara något man ser som både meningsfullt och utvecklande. Idén med att granska den egna verksamheten kritiskt-konstruktivt är ju att se nya saker i den och att se tidigare kända fenomen i ett nytt perspektiv (Alexandersson, 1992). Då kan man också få en annan handlingsberedskap, dvs. hitta nya lösningar. I detta avseende tycks forskningscirkeln ha innehållit vissa inslag av framgång. Däremot är det svårt att avgöra hur betydelsefulla och varaktiga dessa framgångar är. Bedömningen blir inte lättare av att man under processens gång utvecklar önskningar och lojaliteter mot verksamheten och personalen, vilket givetvis är till men för möjligheten att dra opartiska slutsatser.

Företagsfolket skiljer sig från skolfolket genom att inte vara en del av den offentliga sektorns kompromisskultur. De lever i stället under ett lönsamhetskrav som för dem innebär både en morot och en piska, och de bedömer gymnasieskolan efter samma mall. På "golvet" efterfrågar man anställningsbar arbetskraft, dvs. ungdomar med adekvat träning i exempelvis ändamålsenlig svetsteknik. Inte bara de tekniska kvalifikationerna kommenteras dock,

utan också "rätt" inställning till arbetet, vilket bl.a. betyder att man jobbar på i stället för att "sitta och dingla med benen", som en företagsrepresentant uttryckte saken. Inställningen till breddande och allmänbildande inslag kan dock, som tidigare framhållits, gå isär.

Man kan tycka att företagen skulle önska sig en återgång till den tid när all arbetskvalificering skedde på arbetsplatserna, men så behöver ingalunda vara fallet. Ungdomarna kanske anses både för omogna och otränade att handskas med dyrbar utrustning som riskerar att komma i olag eller förstöras om den hamnar i orätta händer. Som representant för den offentliga sektorn kan man tycka att de privata särintressena ställer krav på att bli betjänade med infrastruktur och arbetskraft som underlättar deras arbete, men att de åberopar sitt trängda läge när allmänintressena ställer motkrav på långsiktighet som gynnar återväxten. Dessa och liknande problem kan dock behandlas i ett av Skolverket planerat uppföljningsprojekt kallat RUS, där samverkansfrågor mellan skola och arbetsliv kommer att fördjupas.

Ungdomarna ägnar sig antagligen åt identitetsprojekt som samspelar eller konkurrerar med den utbildning de är inne i. Gymnasieskolan är ett modernt projekt med produktion och framtidsberedskap som ledstjärna, medan dagens ungdom är presensmänniskor med konsumtion och postmoderna livsstilar som mönster (Landahl, 2001). Det är föga märkligt att ungdomar som är avskilda från det förmoderna samhällets arbetsgemenskap och brända av det moderna samhällets framtidstro prioriterar den konsumtionsorienterade sfären, där de faktiskt har ett handlings- och valfrihetsutrymme för att söka ett livsstilsrum de kan identifiera sig med.

Den kanske viktigaste lärdomen av projektet för vår del är att ungdomarna inte självklart drar gränser mellan "teori-praktik" eller skola-arbetsliv utan urskiljer en rad öar som erbjuder olika möjligheter till lärande; en samtida hållning som verkar mycket rimlig även om den överraskar en del medelålders personer.

När några elevrepresentanter erbjuds att delta i nationella och lokala sammanhang som har med gymnasieskolan att göra kan detta medföra tillskott för både deras utbildnings- och livsstilsjag. I mötet med andra ungdomar upptäcker man lokala särdrag i den egna utbildningen och kan värdera och kanske påverka den från nya utgångspunkter. Det hela blir inte sämre om man för första gången i livet får både flyga och åka snöskoter. Att presentera sina erfarenheter för elevråd, klasskamrater, skolpersonal och konferensdeltagare kan innebära både att man vinner nya sociala erfarenheter och att man anar något av det offentliga Sveriges utbildningsambitioner. De ungdomar som deltagit i YKSA-projektets internat och konferenser vittnade i flera fall om att de hade fått omvälvande aha-upplevelser över att det bortom skolans "vardag och golv" finns ett helikopterperspektiv på skolan och en pedagogisk överbyggnad. Som deltagare hade de fått en helt ny respekt

för utbildningsfrågornas samhälleliga dignitet. Detta ökade, enligt uppgift, deras motivation för att se mer seriöst på utbildningens betydelse för deras egen framtid.

Majoriteten av landets elever får inte dessa möjligheter att uppleva något nytt och att bli sedda på ett särskilt sätt. Däremot innebär den typ av inventeringar som läroverket genomförde med eleverna att de kunde bli hörda, vilket inte heller är att förakta. Möjligen ligger det ett egenvärde i att ständigt avlyssna elevernas inställning till lokala utbildningsfrågor och att så långt som möjligt ta hänsyn till detta i utbildningsplaneringen. Ändringarna kan antagligen vara provisoriska, men det är nog bättre att vara följsam mot genomförbara önskemål även om de framstår som föga mer än likvärdiga med det bestående, och kanske rent av också har prövats på någon tidigare elevkull.

Det viktiga är kanske att eleverna själva har medverkat i beslutsprocessen och att erfarenheterna följs upp i en kommande utvärdering. Då inbjuds även eleverna att medverka i reflektionen kring sitt eget lärande och sin egen praktik; i bästa fall leder det både till en förbättrad utbildning och att eleverna får något som en aning närmar sig ett helikopterperspektiv på den egna utbildningen. Sandkorn kan få snäckor att bilda pärlor och skolskav behöver inte vara av ondo; det kan skapa incitament till att söka något förmodat bättre.

Del 4

Reflektioner från tre forskare

Några utvecklingsperspektiv

Introduktion



Varje utvecklingsprojekt har medfört att man kan dra lärdomar från de utvecklingsprocesser som har ägt rum. I följande kapitel kommer tre av forskarna som deltagit i utvecklingsarbetet att ge några reflektioner över lärdomar som utvecklingsprojektet lämnar efter sig. De lyfter därigenom även några perspektiv på framtida utmaningar för den grundläggande yrkesutbildningens fortsatta utveckling. Deras kommentarer följer de huvudsakliga perspektiven i utvecklingsarbetet och som också är teman i denna bok: Utåtperspektivet, inåtperspektivet och högskolans och forskarnas roll. Jan Johansson, forskare vid Luleå Tekniska universitet, diskuterar skolans koppling till arbetslivet. Därefter följer Hans-Åke Scherp, forskare vid Högskolan i Karlstad, som tar upp frågor om samverkan mellan lärare/skolledare och hur vardagens lärdomar kan användas i utvecklingsarbetet. Slutligen redogör Robert Höghielm för högskolans och forskarnas roller i utvecklingsprocesser som denna. Robert Höghielm kommer närmast från Lärarhögskolan i Stockholm.

Skolan måste bjuda in arbetslivet

Jan Johansson

Relationerna till arbetslivet är av naturliga skäl centrala för yrkesutbildningen och de har varierat från tid till annan. Från att initialt helt ha varit arbetsplatsförlagd som lärlingsutbildningen kom yrkesutbildningen att delas i teoretisk undervisning, som genomfördes i skolans regi, och praktisk undervisning, som genomfördes i yrkesverksamhetens regi. Till en början var skolan ansvarig endast för den skolförlagda undervisningsdelen, men kom så småningom att få större inflytande över hela yrkesutbildningens utveckling. I början av 1960-talet ägde yrkesutbildningens definitiva genombrott rum och antalet elever mångdubblades samtidigt som Skolöverstyrelsen införde enhetliga, generella läroplaner. Under 1970-talet expanderade yrkesutbildningen och 1971 integrerades yrkesskolan med gymnasiet. Yrkesutbildningarna blev tvååriga och fördes samman till 13 breda utbildningslinjer med successiv specialisering. Undervisningen omfattade både yrkesteknik och allmänna ämnen. Tiden för undervisningen i yrkesteknik minskades samtidigt som tiden för de allmänna ämnena utökades. Den nya gymnasieskolan erbjöd endast en påbörjad yrkesinriktad utbildning, som förväntades fullföljas i arbetslivet (Olsson & Johansson, 2001).

Dagens gymnasieskola formades i 1991 års gymnasiebeslut. Yrkesutbildningarna förlängdes till tre år och organiserades i 14 nationella yrkesförberedande program, som successivt delas i grenar som kan vara nationella eller lokala. Utbildningsprogrammen innehöll, förutom karaktärsämnena, en kärna av allmänna ämnen (cirka 40 procent) som alla elever skall läsa oavsett programval. De yrkesförberedande programmen ska innehålla minst 15 veckor arbetsplatsförlagd utbildning (APU) under ledning av handledare som är kunniga inom yrkesområdet och som har handledarutbildning. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen skall planeras och genomföras med utgångspunkt i de utbildnings- och undervisningsmål som fastställts. APU:n innehåller inslag från de yrkeskurser som ingår i programmet, men utbildningen på arbetsplatserna styrs inte direkt av programmets kursplaner. Genom att lärarna känner till de olika arbetsplatsernas produktion lägger de sina önskemål om innehållet i linje med företagets möjligheter. Det är sedan skolans ansvar att omplacera eleverna mellan olika arbetsplatser så att de uppnår målen i kursplanen (Olsson & Johansson, 2001).

En fungerande arbetsplatsförlagd utbildning kräver kvalificerad handledning, men såväl våra studier som Skolverkets utvärderingar visar att handledarutbildningens kvalitet varierar (Skolverket, 1998b). För en acceptabel kvalitet krävs det både grundutbildning för nya handledare och kontinuerligt återkommande handledarträffar för både nya och erfarna handledare. Skolverkets rapport visar att mindre än hälften av utbildningarna genomför grundutbildning för nya handledare. Våra studier pekar inte på något bättre resultat.

Skolverkets studier (Skolverket, 1998b) visar att eleverna på gymnasieskolan värdesätter den del av utbildningen som sker på arbetsplatser utanför skolan. De får lära sig nya moment och prova annan typ av utrustning. De får också inblick i olika personalkategoriernas funktioner i arbetslivet. Eleverna anser att APU är ett bra komplement till den skolförlagda utbildningen och den har stor betydelse för kunskaperna i yrket. I flera av de fall som ingår i YKSA-projektet uttrycker eleverna sin uppskattning av den arbetsplatsförlagda utbildningen.

Generellt gäller i våra studier att gymnasieskolan har problem när det gäller att närma sig arbetslivet. Bristen på koppling mellan våra studerade företag och arbetslivet är påtaglig. Utvecklingsarbetet vid Nobelgymnasiet i Karlstad saknar helt koppling till arbetslivet. Man kan tycka att karaktärsämneslärarna vid något tillfälle borde ha fört fram arbetslivet som en källa för lärande. Försöket vid S:t Görans gymnasium i Stockholm behandlar APU, men här gäller det former för organisering av internationell praktik snarare än relationerna skola–arbetsliv. Vid Dackeskolan i Mjölby formades en forskningscirkel för att analysera relationen skola–arbetsliv. Problemet är att arbetslivet inte blev inbjudna till detta arbete utan man inskränkte kontakten till studiebesök och en halvtimmes diskussion med arbetslivets företrädare. Jörgen Kocksgymnasiet har ett projekt som explicit handlar om relationerna skola–arbetsliv, men inte heller här är arbetslivet direkt involverat i projektet. Vid Kungsmadskolan i Växjö betonas flera gånger behovet av förstärkt koppling mellan skola och arbetsliv. Företagarna, här Svensk Handel, förklarar sig villig att hjälpa till, men den lösning man väljer är att föra in det Internetbaserade företagsspelet "Utvecklingsföretag". Vid Björknässkolan i Boden finns ett mycket uttalat syfte att närma sig näringslivet, men även här väljer man företagsspelets form, om än en ganska verklighetsnära variant. I båda fallen handlar det om att upprätta en modell av företagande inom skolans väggar i stället för att söka sig ut till företagen och utveckla former för att integrera dem i undervisningen. Vid gymnasieskolan i Norsjö etablerades visserligen ett gott samarbete mellan gymnasieskolan och snickeriföretag på orten, men även där hade gymnasieskolan en tillbakadragen roll och engagerade utbildningsföretaget Lernia för att hantera relationerna till arbetslivet. I det skolutvecklingsprojekt som berör Burgårdens utbildnings-

centrum involverades lärare, elever och handledare. Handledarna kom dock inte att direkt involveras i utvecklingsprojektet utan de fick besvara en enkät i stället. Även här ser vi hur skolan isolerar sig från arbetslivet.

Jag menar inte att bristerna i kontakter mellan skola och arbetsliv betyder att de ovan beskrivna utvecklingsprojekten skulle vara dåliga. Tvärt om så har de med säkerhet bidragit till att förbättra relationerna. Elevernas förbättrade språkfärdigheter vid S:t Görans gymnasium har säkert långsiktigt positiv effekt på skolans relationer till företagen. Vid Dackeskolan gav diskussionerna med företagen "mersmak". Initiativen kan ju vara goda även om de kommer från lärare och skolledare. Det jag menar är att det finns en ovilja hos gymnasieskolan till direkt konfrontation med arbetslivet och jag tror att det är nödvändigt att förändra detta förhållande.

Ett intressant undantag utgör vårdprogrammet vid Katrinelundsgymnasiet i Göteborg. Här var problemet att utveckla ett system för att betygsätta elevernas praktikperiod. Den process man valde var att låta två lärare tillsammans med två handledare analysera vårdbitrådets arbetsuppgifter i relation till utbildningens målsättning. Efter ett tag knöts även en elev till projektet. Projektet ledde till ett konkret värderingssystem, men det största utbytet var det ömsesidiga lärandet där både skola och vård fick en ökad förståelse för varandras arbete.

Om vi ser på arbetslivsrelationerna ur ett mer samhällsligt perspektiv har Björknässkolan i Boden och Norsjö gymnasium en mer direkt mission att fylla. I Norsjö gäller det att täcka en arbetskraftsbrist så att ungdomarna kan stanna kvar på orten. I Boden är målsättningen densamma, men medlet är att stimulera till ökat entreprenörskap och eget företagande. I båda fallen är det för tidigt att uttala sig om de långsiktiga effekterna.

Gymnasieskolan lever med ett ständigt dilemma där man har ett krav att anpassa utbildningarna till arbetslivets förväntningar samtidigt som man har ett stort ansvar för medborgerlig fostran och att ge ungdomarna en grund för vuxenlivet. Ur den senare aspekten är det viktigt att utbildningarna innehåller generella kunskaper som har lång hållbarhet över tiden. För att säkra detta är systemet starkt reglerat och standardiserat. Relationerna mellan skola och arbetsliv sker helt på skolans villkor. När det gäller den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen är det skolan som definierar vilka moment som arbetslivet kan bidra med. Arbetslivet har reducerats till en leverantör och bara 63 procent av eleverna får sin APU fullt ut (Skolverket, 1998c). Min uppfattning är att om vi vill ha en gymnasieutbildning med möjlighet till yrkesförberedelse så måste man bjuda in arbetslivet på ett mer ödmjukt sätt. Skolan kan inte utesluta att man har en del att lära i arbetslivet.

Min uppfattning är att en ökad samverkan mellan skolor och arbetsliv kan utveckla yrkesutbildningarna ur flera aspekter. Elevers lärande kan underlättas då kunskaper sätts i sitt sammanhang och då "verkligheten" an-

vänds som läromedel. Ökade kontakter med arbetslivet kan också underlätta möjligheten för eleverna att fatta beslut om fortsatta studier och yrkesbana. Samverkan med arbetslivet kan dessutom stärka utbildningens legitimitet. Jag vill hävda behovet av en starkare länk mellan kraven i arbetslivet och skolan för att skapa den dynamik som krävs för att klara framtida arbetskraftsbehov inom vissa sektorer, men också som en möjlighet till ett mer rörligt och flexibelt utbildningssystem.

Lärdomar om skolutveckling utifrån YKSA-projekten

Hans-Åke Scherp

De lärdomar vi kan dra utifrån YKSA-projekten är givetvis begränsade till de erfarenheter och resultat som framkommit i de förändringsstrategier man valt. I merparten av projekten har man valt att bidra till kvalitetshöjning inom de yrkesförberedande programmen genom att skapa mötesplatser för lärande samtal. Högskolorna har antingen varit direkt deltagande i dessa samtal eller bidragit till att skapa mer gynnsamma förutsättningar för fördjupande lärande samtal mellan lärare.

Projekten har oftast omfattat ett eller ett par program på skolan och involverat lärare och arbetslag som har sin huvudsakliga tjänstgöring inom dessa program. Ett par projekt har omfattat hela skolor. Även om merparten av projekten inte omfattat hela skolor kan de utvecklingsstrategier som tillämpats även användas på skolorna som helhet. De lärdomar som dragits kan överföras från gruppnivå till organisationsnivå.

En del av de samlade lärdomar om skolutveckling som kommer att presenteras uttrycks och har stöd i de flesta utvecklingsprojekten medan andra lärdomar lyfts fram från ett mindre antal projekt. Det betyder inte att dessa lärdomar skulle vara mindre allmängiltiga eller tillförlitliga utan är snarare ett uttryck för att man lär olika saker beroende på vad och hur man gör. Ingen av de lärdomar som redovisas motsägs av lärdomar som dragits inom andra YKSA-projekt.

Värdet av det utmanande mötet

Betydelsen av det utmanande mötet som utvecklingskraft betonas genomgående i projektbeskrivningarna. Det kan handla om utmanande möten mellan karaktärsämnes- respektive kärnämneslärare, elever-lärare, skola-arbetsliv, skola-högskola eller lärare-skolledning. Att skapa utmanande möten mellan skilda perspektiv tycks således vara en gynnsam utvecklingsstrategi. Man uttrycker sig på följande sätt:

"... kunskapsutveckling sker, då de olika aktörernas utgångspunkter och förhållanden sätts under reflektion, diskuteras och omsätts i handlingsprogram."

"... att lokala traditioner kan utmanas och att centrala regelverk kan tänjas."

"För att ledares utmaningar ska upplevas som stöd i utvecklingsprocessen på skolan krävs även ett möte där lärare upplever att skolledare har en djup förståelse av den pedagogiska vardagsverksamheten."

"Ett samarbete i dialogform mellan universitet och gymnasieskola kan både utgöra en ventil i en pressande situation och stimulera till pedagogisk och professionell utveckling. Men det är viktigt att vara klar över att man diskuterar verksamheten utifrån olika positioner."

"Ett samarbete med arbetslivet är en väg för att förändra bilden av handelsprogrammet som ett program med låg status och otydligt innehåll. När arbetslivet bjuder upp till dans, vill man ha en partner (skolan) som följer takten ..."

"Lärdomar och utvecklingsprocesser främjas av kulturmöten, där "gränser" överskrids mellan kärn- och karaktärsämneslärare, lärare från olika program, lärare och elever, skolan och näringslivet, skolan och akademien, elever från olika orter samt elever, skoladministratörer och forskare."

Scherp (2002) visar i sin forskning baserad på deltagande observationer i arbetslag och ledningsgrupper att utmanande möten och lärande samtal är mycket ovanliga i skolan om man inte på ett aktivt och medvetet sätt organiserar och skapar förutsättningar för det. På såväl Björknässkolan som Nobelgymnasiet konstaterar man att det inte räcker med att rekrytera mentorer, handledare, lärledare utan det krävs att man underhåller, stödjer och vidareutvecklar relationen.

I de projekt där utvecklingsstrategin handlat om att skapa utmanande möten har man även dragit lärdomar om vilka förutsättningar som underlättar lärandet och utvecklingen. Man uttrycker det som att

"Utvecklingsarbeten måste ta utgångspunkt i de inblandade lärarnas egna behovsupplevelser."

"Förutsättningen är dock att samtalen sker under trygga villkor så att andan blir prestigelös och ärlig."

"En grundförutsättning för undervisningen är att mötet mellan lärare och elever sker med ömsesidig respekt kring ett utmanande innehåll."

"För att lärare ska engagera sig i gemensamt professionellt kunskapande om lärande och undervisning behöver deras lärdomar om och av vardagsverksamheten efterfrågas, tas till vara och tas på allvar."

I de olika YKSA-projekten har man tillämpat olika strategier för att skapa goda lärmiljöer för lärarna som grundar sig på utmanande möten. På några skolor har forskare gått in som ledare för samtalen i arbetslag eller andra grupper. På en skola har man i stället från högskolans sida bidragit med kompetensutveckling och handledning av lärare från olika arbetslag som i sin tur förväntades leda lärande samtal i sina respektive arbetslag. Eftersom utmanande möten, perspektivskillnader och lärande samtal ses som så bety-

delsefulla för skolutveckling är det intressant att studera vilka förtjänster och brister som ligger i olika sätt att organisera och leda denna typ av samtal. Det kan ske genom s.k. forskningscirkel där forskare leder grupper som engagerar sig i aktionsforskning, läser litteratur med relevans för undersökningen samt skriver en rapport. En annan form är att forskare leder samtalen i lärargruppen utan att man genomför några egna undersökningar men där forskarperspektivet lyfts in i samtalen. I båda dessa fall bör Holmstrands (1997) slutsatser vara tillämpliga:

"De kunskapsresurser som framför allt kommer till användning är för det första (1) deltagarnas egna kunskaper och erfarenheter och (2) de kunskaper om problematiken i fråga som den deltagande forskaren har (d.v.s. relevanta kunskaper utifrån egen forskning). Vidare kan (3) forskarens 'forskarkompetens', d.v.s. allmänna förmåga att strukturera och systematiskt arbeta med problem vara till stor nytta. Inte sällan kan (4) andra forskares (eller experters) kunskaper också behövas och det är då den kontinuerligt medverkande forskarens uppgift att använda sina kontakter och sin kännedom om forskningsvärlden." (s. 99)

Även om samtalen tar sin utgångspunkt i ett vardagsproblem kan fokus främst ligga på att öka sin förståelse av det fenomen man arbetar med som i sin tur ger en bättre grund för hur man ska hantera problemet. Lundgren (2000) framhåller att "Den stora fördelen upplevs av lärarna vara att de just kan utgå från sina behov ... (s. 64) ... samt att "Det är den konkreta verkligheten, dvs. de problem man möter i vardagen som skapar motivation för att söka svar som gör att de problem man har att hantera kan lösas på ett bättre sätt än vad som skett tidigare." (s. 65)

En nackdel med forskarledda lärande och utmanande samtal är sannolikt att det blir svårt att få en mer omfattande verksamhet både på grund av kostnader och på grund av svårigheter att rekrytera tillräckligt många forskare som är intresserade av att leda samtal av denna karaktär. Lärande samtal kan även ledas av lärare eller skolläda på den egna skolan eller genom att man har ett utbyte med andra skolor. Dessa lärande ledare skulle i så fall vara betjänta av stöd och handledning från forskarvärlden för att tillägna sig ett mer vetenskapligt förhållningssätt.

Del och helhet

I många projektbeskrivningar beskrivs lärdomar som berör förhållandet mellan det avgränsade projektet och helheten, dvs. hela skolans verksamhet.

"Varje del får sin betydelse utifrån den helhet i vilken den är en del."

"Utvecklingsarbeten bör, för att uppnå effekter ska bestå och även leda till generell kvalitetsutveckling inom skolan, integreras i skolans övergripande planering för verksamhetsutveckling."

"Anpassning till regionala kulturhistoriska aspekter är faktorer som måste beaktas vid utveckling av gymnasial yrkesutbildning."

"För att åstadkomma förändringar räcker det inte att förändra styckevis och delt utan förändringar behöver ske sammanhängande och helt så att enskilda förändringar stämmer överens med skolans inriktning."

"Internationaliseringsprojektet kom således i skymundan. Dessa förskjutningar i projektet går att förstå genom att hela skolan var och fortfarande är inne i en omorganisation, med lärare som är engagerade i olika delar av skolans verksamhet. Detta medförde svårigheter att isolerat betrakta projektet som ett rent internationaliseringsprojekt."

"Problembilden kan då antagligen lättare sättas in i större sammanhang inte bara lokalt och nationellt utan i ett internationellt."

För att ett utvecklingsprojekt ska få avsedd effekt och senare bli bestående förefaller det vara viktigt att redan i initieringsfasen gripa sig an relationen mellan del och helhet. Delprojekt som inte relateras till och inbegrips i den organisation och kultur som präglar vardagsverksamheten tenderar att stötas bort. Innebörden i ett projekt som bygger på eller hör hemma i en annan förståelse av skola, utveckling eller ledning än den som gäller på skolan, upplevs ofta som irrelevant eller oviktig eftersom det inte bidrar till lösningar inom befintligt handlingsutrymme.

Skolledningens betydelse

Skolledningens betydelse för projektet beskrivs i flera av bokens bidrag:

"En lyckad implementering kräver att skolledningen delegerar ansvar och befogenheter till de lärare som ska utföra arbetet."

"Projektledaren har sett maktförhållanden mellan lärare och skolledning."

"Skolutveckling och pedagogiskt ledarskap är inte en avgränsad arbetsuppgift för skolledare. Det pedagogiska ledarskapet utgörs av mönstret av alla deras handlingar. Sättet att agera i varje situation bidrar till respektive försvårar utveckling av verksamheten."

"Lärares förtroende för skolledares strategiska beslut är beroende av att de upplever att skolledarna har en god kunskap om vardagsverksamheten."

"Skolledningens stöd vid utvecklingsarbetet är viktigt. I en decentraliserad organisation behöver delegationen av ansvar tydliggöras."

"I vårt fall har skolledningen genomgående varit öppen för de förslag som framförts från LHS sida, vilket på ett sätt har underlättat samarbetet."

"Frågan är dock om skolans lärare verkligen haft möjlighet att påverka innehållet i det genomförda utvecklingsprojektet. Skolledningen har antagligen dominerat för mycket som inneburit att lärarna har fått finna sig i det som bestämts av den lilla referensgruppen."

Från 70-talet och framåt har forskningen riktat in sig på att utröna vad i ledarskapet som är mer viktigt än annat i förhållande till skolutveckling. Studier av skolledares vardagsarbete visar att deras arbetsdag är fragmentarisk och karaktäriseras av många korta möten som ständigt blir avbrutna (Wolcott, 1973) vilket kan tänkas missgynna ett mer systematiskt utvecklingsbefrämjande ledarskap. Martin och Willower (1981) fann att högstadierektorer ägnade sig i genomsnitt åt 149 uppgifter per dag där ca 60 procent av deras aktiviteter avbröts av andra. Drygt 80 procent av aktiviteterna varade mellan 1 och 4 minuter. I Sverige har Stegö och Peterson (1982), Hultman (1989) och Stålhammar (1996), följt skolledares vardagliga agerande och kommit fram till resultat som ligger i linje med de amerikanska undersökningarna. House och Lapan (1978) uttrycker problemet på följande sätt: "The principal has no set of priorities except to keep small problems from becoming big ones. ... All problems are seen as important. ... Containment of all problems is his theme. The principal cannot be a change agent or leader under these conditions." (p. 145) Kraven på skolledarinsatser tycks dessutom ytterligare ha ökat både i Sverige och i många andra länder. Fullan (1991) redovisar en kanadensisk studie som riktade sig till 137 rektorer. Drygt 60 procent upplevde att deras effektivitet som ledare sjunkit på grund av de ökade arbetsuppgifterna.

Detta ger en tämligen dyster bild av skolledares möjligheter att leda arbete med skolutveckling. Samtidigt visar både forskning och erfarenheter på att skolledare är olika framgångsrika trots att arbetssituationen, åtminstone till det yttre, verkar vara likadan, dvs. det finns ändå möjligheter för skolledare att utforma sitt ledarskap på olika sätt. Ledningsresursen är inte helt avgörande för skolledares utvecklingsinsatser utan det tycks i hög grad handla om hur man använder ledningsresursen. Scherp (1998) fann t.ex. inget samband mellan skolors ledningsresurs och utveckling av undervisningsmönster mot mer elevaktiva arbetssätt.

Även om man funnit att skolledare har stor betydelse för hur framgångsrikt ett utvecklingsarbete blir på skolan så kan man även konstatera att många utvecklingsprojekt lyckas även om skolledaren inte varit involverad. Darling-Hammond (1996) konstaterar utifrån sin forskning att "It is now clear that most schools and teachers cannot produce the kind of learning demanded by the new reforms – not because they do not want to, but because they do not know how, and the systems they work in do not support their efforts to do so" (s. 194). Huvuduppgiften är måhända inte att engagera sig i varje enskilt utvecklingsprojekt utan en viktigare uppgift kan kanske vara att skapa en utvecklingsbefrämjande lärandekultur på skolan. "There is a limit to how much time principals can spend in individual classrooms. The larger goal is in transforming the culture of the school." (Fullan 1991, p. 161.) En förändrad skolkultur innebär även ett förändrat skolledarskap och Fullan

(ibid) har i likhet med många andra konstaterat att "Principals within the same system operating in almost identical circumstances will work with change or avoid it, depending on their conception of the role" (p. 167).

Eldsjälars betydelse

Förutom skolledarna nämns eldsjälar bland medarbetarna som mycket betydelsefulla för resultatet av utvecklingsprojekten:

"En lyckad implementering kräver eldsjälar, åtminstone i initialfasen."

"Om behovet upplevs som tillräckligt starkt kommer utveckling att genomföras utan tydliga eldsjälar eller externa resurser."

"En erfarenhet av projektet är således att det behövs en nivå av eldsjälar."

En möjlig slutsats av dessa delvis olika lärdomar är att eldsjälarnas betydelse kan bestå i att uppenbara och förstärka utvecklingsbehov genom att påvisa dess betydelse och genom att skapa en tilltro till möjligheten att lösa de problem eller dilemman som givit upphov till behoven av förändring. Om problemen redan uppfattas som stora och betydelsefulla att komma till rätta med förefaller eldsjälarnas betydelse vara mindre. Denna slutsats förutsätter sannolikt att berörda lärare inte känner sig maktlösa inför utvecklingsuppgiften. Scherp (2000) fann att samstämmigheten bland såväl skolledare som lärare är stor om att drivande lärare och eldsjälar bland lärarna är mycket betydelsefulla för framgångsrikt utvecklingsarbete på skolorna.

Modernistisk eller postmodernistisk rationalitet

Man har även uttryckt lärdomar om förändringsprocessen i stort:

"Utvecklingsprocesser och utvecklingsprojekt kan betraktas som en modernistisk rationalitet. Tanken är att man skall upprätthålla en rätlinjighet från en fastställd plan och utfallet av projektverksamheten. Helst skall man också kunna förutsäga utfallet av projektverksamheten. Frågan är om man inte i stället bör stödja en projektverksamhet som innebär att man inte har fastlagda mål förutom att öka lärarnas pedagogiska potential. Avsikten skulle således vara att under resans gång komma fram till insikter som man ännu ej äger vid projektstarten. ... Det kanske är dags att inta ett mer postmodernistiskt synsätt på projektarbeten."

"Själva projektprocessen såsom vi uppfattar den speglar något av karaktären i aktionsforskningen där förståelse och handling träder fram i en cyklisk spiral. En process som aldrig tar slut utan där nya frågor uppkommer och som i sin tur ger upphov till nya aktioner etc."

"Antagligen måste man ha en stark projektorganisation men som samtidigt är mycket öppen för alla initiativ." ... "Den starka projektorganisationen skulle ga-

rantera att aktörerna fick "frid" och våga pröva lösningar som t.ex. en inbiten skolbyråkrat inte kan föreställa sig existerade."

"Möjligheten till standardiserade programövergripande lösningar är begränsade och måste ofta ersättas med programspecifika."

"Tre Kunskaps- och verklighetsuppfattningar framträder i utvecklingsprojektet. (1) En officiell, med harmoni mellan skolans–arbetslivets världar respektive kärn- och karaktärsämnenas. Den framstår som ett ideal både hos formuleringsarenans representanter på utbildningsdepartementet, Skolverket och ett industriföretags personalavdelning samt av skolans chefer och lärare i kärn- och karaktärsämnen. (2) En dualistisk, med konflikter mellan skolans och företagens värld samt kärn- och karaktärsämnenas värde. Den märks hos företagsrepresentanter nära verksamheten/produktionen samt via vissa elever som uttalar sig om skolmiljön. (3) En postmodern, där gränserna mellan skola–arbetsliv och kärn- och karaktärsämnen är upplösta eller flytande. Den märks hos flertalet elever i skolan och på APU:n. Eleverna kommenterar de lärtillfällen som erbjuds i skilda skol- och företagsmiljöer. Eleverna har ett krasst nyttotänkande men gör alltså ingen skarp åtskillnad mellan skolan–företagen eller kärn- och karaktärsämnen."

Dessa lärdomar förstärker betydelsen av utmanande och lärande möten som tagit sin utgångspunkt i lärares vardagsverksamhet. Att få skolor att tillämpa generella lösningar och modeller för att lösa sina utvecklingsuppgifter tycks ha mindre betydelse än de som utvecklas i sin egen unika miljö. Detta behöver dock inte innebära att man inte är intresserad av vilka lärdomar man gjort på andra skolor.

Lärdomar av samarbete skola och högskola

Robert Höghielm

Den senast reformerade gymnasieskolan (1994) har bl.a. medfört att förändringarna ökat på gymnasieprogram med yrkesämnena. En viktig del av reformen var att kärnämnen fick en starkare ställning inom dessa program. Samtidigt infördes en mer formaliserad variant av arbetsplatsförlagd utbildning (APU). Det nya var att eleverna skulle placeras på "riktiga" arbetsplatser och ha tillgång till en handledare som var anställd vid det aktuella företaget. Frågor om hur handledare skulle utbildas kom snabbt fram i den pedagogiska debatten. Från vissa arbetsgivarorganisationer menade man att det inte behövdes eftersom handledarnas yrkeskunskap och yrkeskompetens var det avgörande. Någon pedagogisk skolning ansåg man inte nödvändig. Erfarenheterna under åren efter 1994 har dock visat att det fanns ett behov av att bibringa företagshandledarna en viss grundläggande pedagogik. Detta visade sig bl.a. i att den dåvarande yrkespedagogiska institutionen vid Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) fick en jämn ström av uppdragsutbildningar från näringslivet som handlade om att handledare ville tillägna sig ett pedagogiskt tänkande.

Det yrkespedagogiska riksseminariet som fungerade mellan 1995 och 1999 behandlade problematiken vid ett flertal tillfällen. Seminariet var ursprungligen ett samverkansprojekt mellan LHS, universitetet i Linköping, branschorganisationer (i synnerhet Sveriges verkstadsindustrier och ALMEGA men även LO, vanligen Fabriksarbetarförbundet), yrkesgymnasier samt dåvarande AMU. Från 1996 skötte seminariet av LHS. Finansieringen skedde genom självfinansiering som innebar att deltagarna betalade en avgift om ca 5 000 kronor för tre årliga seminarier. När antalet deltagare under 1999 sjönk under 25 personer beslöt att seminariet skulle upphöra. Erfarenheterna från seminariet visade att man på sina håll i landet hade svårigheter att "få till" ett bra fungerande samarbete mellan skola och arbetsliv. Ofta handlade det om att näringslivets representanter (läs handledarna) hade svårt att inom arbetets praktik på företaget behandla ej yrkesspecifika mål.

Svårigheterna har till stor del att göra med att det rör sig om två kulturer, en skolförlagd och en arbetslivsförlagd (se Höghielm, 1998, 2001). Den kritik som framförs mot att skolan och arbetslivet samarbetar dåligt kan också ses ur en annan synvinkel, nämligen att skolan faktiskt har ett uppdrag av samhället. Uppdraget innebär bl.a. förutom att se till att eleverna tillägnar sig ett demokratiskt synsätt även förbereda eleverna för det framtida arbets-

livet. Det bör även framhållas att läraruppdraget är ett politiskt uppdrag. På det sättet kan man säga att läraruppdraget är unikt och på ett avgörande sätt skiljer sig från uppdrag från andra områden inom arbetslivet. Något sådant tydligt uppdrag har naturligtvis inte näringslivet som av naturliga skäl präglas av en strävan av att producera varor och tjänster etc. för att kunna överleva i en konkurrensutsatt verksamhet.

Olika försök görs för att övervinna dessa kulturella skillnader. Miettinen (1999) utgår från Engeströms idé om att lärandet är 'situerat' inom ramen för ett nätverk av sociala aktiviteter. Miettinen hävdar att lärande kan ses som ett mellanting mellan vetenskap och arbete. Lärandeaktivitet som företeelse omfattar både skapandet av begrepp och deras praktiska applicerbarhet i samhället. Han redovisar en studie från Finnish Businessmen's Commercial College där man försökt lösa problemet med att relatera skolarbete till arbetslivet. Den strategi som användes bestod av att (1) föra in verkliga problem från arbetslivet in i skolans miljö och bearbeta dem, (2) låta elever ute på företag undersöka olika problemområden t.ex. affärsidéer, (3) göra analyser av eller utveckla en plan som används utanför skolan. Strategierna visade sig fungera väl. Även de exempel som finns i denna antologi utgörs av ansträngningar liknande de studier Miettinen rapporterar om, nämligen olika försök att jämka ihop skolkulturen med arbetslivskulturen. Dessa kan i vissa fall framstå som tydligare än i andra fall. I det följande kommer resonemanget främst att handla om problematiken skola–arbetsliv och högskolornas roll i projekten. Flera av projekten har sin fokus på samarbetet kärnämnes- respektive karaktärsämneslärare. Intrycket är att detta samarbete tycks gå bättre och bättre även om man i någon enstaka fallbeskrivning redovisar vissa svårigheter.

Bedömningen huruvida ett samarbete skola–arbetsliv varit framgångsrik hänger naturligtvis ihop med vilka kriterier som ställts upp. Innebär ett "äkta" samarbete mellan skola och arbetsliv att initiativet till samarbetet skall tas från arbetslivet och som också skall äga projektet med avseende på innehåll och utformning? Ett annat sätt att se på problematiken är att skolan granskar styrdokumentet för programmet ifråga och väljer ut områden som kan anses särskilt svåra att konkretisera eller förmedla innebörden av för eleverna. Därefter tas kontakt med arbetslivet med en inledande analys av hur man lämpligast skall kunna gå tillväga (jfr med Miettinen's olika strategier enligt ovan). En tredje väg är att använda sig av programråd. En skolverksstudie har visat att detta kan vara ett lämpligt forum. I programrådet kunde skolan och arbetslivet mötas och utveckla ett samarbete rörande olika frågor som hade med ett visst yrkesprogram att göra. (Internrapport, Skolverket, 2001). Haken är att inte alla programråd kan anses fungera på ett tillfredsställande sätt, (se även erfarenheter från ett avslutat EU-projekt, Votra-co 2001, som styrker denna bild).

Vilken roll har då de universitet och högskolor spelat som deltagit i de olika utvecklingsprojekten? Allmänt kan sägas att alla högskolor inledningsvis intog ett aktionsforskningsperspektiv. Detta har dock inte i alla fall genomförts fullt ut. I vissa fall tycks högskolan ha lagt ner mycket tid på samarbetet och det förefaller som om man verkligen har lyckats med en genomförd aktionsforskningsstrategi. Här kan nämnas Björknässkolan i Boden, Nobelgymnasiet i Karlstad, Gymnasieskolan i Norsjö, Burgårdens gymnasium i Göteborg samt Kungsmadskolan i Växjö. Inte alla forskare är nöjda med resultaten. Särskilt i fallet Kungsmadsskolan anser forskarna att man har misslyckats med sin avsikt.

De övriga projekten har alla inslag av en aktionsforskningsliknande inledning, men som inte riktigt fullföljts hela vägen. Det verkar handla dels om tidsbrist, dels om händelser på den aktuella skolan som överskuggat projektarbetet såsom var fallet med S:t Görans gymnasium i Stockholm.

Går man igenom beskrivningarna kan man dock urskilja vissa mönster som naturligtvis har att göra med på vilket sätt parterna har förhållit sig till varandra. Av beskrivningarna framgår att högskolorna sett på sin roll lite olika, nämligen som: rådgivare, samtalspartner, utvärderare, legitimitetsskapare, initierare, och förändringsagent.

Förändringsagent

Det som tydligast framträder är fallet Kungsmadskolan. Man kan följa hur forskarna i Växjö försöker bryta den lokala skolkulturen. För att åstadkomma det önskade resultatet hade man antagligen behövt mer tid.

Initierare

Till denna kategori kan flera högskolor räknas, bl.a. LHS som samarbetat med S:t Görans gymnasium, Linköpings universitet och Dackeskolan. Det är ursprungligen högskolan som har satt i gång något som endast funnits vagt formulerat, om ens det, hos skolans företrädare.

Legitimitetsskapare

Genom att högskolan på ett tydligt sätt visat att man önskar medverka till förändringar och förbättringar av en skolas verksamhet har detta använts som ett moraliskt stöd för t.ex. skolledningen. Samarbetet med högskolan har inneburit att skolans projektledning har haft möjlighet att påvisa vissa förhållanden kring vilka högskolan har en viss auktoritet, främst genom tidigare erfarenheter och kunskap från forskningsvärlden. Här kan nämnas LHS (S:t Görans gymnasium), Göteborgs universitet (Katrinelundsgymnasiet och Burgårdens utbildningscentrum) samt Umeå universitet (Nor-

sjö gymnasium). Följande citat från Umeårapporten sammanfattar denna ståndpunkt:

”Min bedömning är att det viktigaste bidraget från universitetet var att dess deltagande ökade projektets legitimitet”

Utvärderare

Alla deltagande högskolor deltog i och utförde olika former av utvärderingar av projektens fortlöpande utveckling. Vissa har dock i större utsträckning betonat denna roll. Här kan nämnas Malmö högskola (Jörgen Kocksgymnasiet) och Karlstads universitet (Nobelskolan).

Samtalspartner

Detta är något som naturligtvis fanns som ett inslag i alla projekten, men några högskolor har i sina rapporteringar särskilt betonat detta, nämligen Göteborgs universitet (Katrinelundsgymnasiet), Malmö högskola (Jörgen Kocksgymnasiet) och Karlstads universitet (Nobelskolan).

Rådgivare

Denna roll innebär att den aktuella skolan, ofta med stöd av kommunen, har för avsikt att genomföra något man inte tidigare gett sig in i och där högskolan fungerar som en betydelsefull rådgivare med sin bakgrund i en vetenskaplig tradition. Detta framgår kanske tydligast i fallbeskrivningarna från Luleå tekniska universitet (Björknässkolan) och Umeå universitet (Norsjö gymnasieskola).

En huvudfråga i satsningen på forskarleda utvecklingsprojekt är: Kan högskolorna anses ha bidragit med något som ej varit möjligt om t.ex. var och en av de berörda skolorna fått en summa pengar med uppmaningen att se över samarbetet mellan kärn- och karaktärsämneslärare samt skola–arbetsliv? Samtliga skolor skulle utan tvivel ha startat ett utvecklingsarbete, om inte annat hade skolledningen sett till att så skett. Däremot kan man tänka sig att vissa skolor skulle ha försökt (1) utveckla överlevnadsstrategier (2) bekräfta sin egen verksamhets legitimitet (3) leta efter stöd (strategier) hos andra skolor (4) mer undantagsvis söka stöd hos en högskola. Kategoriseringen bygger på dels erfarenheter från YKSA-projektet, dels andra utvecklingsprojekt som LHS varit inblandat i under den senaste tioårsperioden. Jag kan dock inte uttala mig om hur vanlig någon av dessa strategier varit. Dock kan hävdas att punkt två och tre känns mer vanligt än de övriga punkterna. Naturligtvis förekommer det att gymnasieskolan söker sig till högskolan, men problemet är ofta att den fråga skolan kommer med till LHS är så

renodlad att den är omöjlig att behandla utom att inta ett mycket snävt kontextuellt perspektiv.

Vart leder då detta resonemang? En lärdom är att skolans företrädare har ett annat uppdrag än arbetslivet som gör det svårt att kräva t.ex. att arbetslivet skall ta vissa initiativ. Som jag ser det kan endast arbetslivets företrädare formulera t.ex. vilka kompetenser i det korta perspektivet, man anser sig ha behov av utan att vara säkra på vilka krav framtidens arbetsmarknad efterfrågar. Dessa är präglade av en arbetslivskultur. Vi kan faktiskt inte vara helt säkra på om det västerländska industrisamhället redan gått under. Eftersom vi är medaktörer i en sådan tänkbar process har vi små möjligheter att uppfatta skeendet över tid. En parallell kan tas från historien: Romarriket anses av vissa historiker ha gått under ett visst år på 400-talet efter Kristus. De som då levde i Rom uppfattade naturligtvis inte att så skedde.

Vad skolans aktörer kan göra är att med hjälp av forskningsvärldens företrädare (högskolorna) ställa frågan varför inte vissa saker inte fungerar respektive fungerar i skolans värld. Här finns numera en ganska stor samlad erfarenhet inom det utbildningsvetenskapliga forskningsområdet. Problemet är svårigheterna för skolans personal att ta del av denna kunskap. Verksamheten i skolorna är av naturliga skäl inriktade på att den skall "fungera" utifrån fastställda (nationella) mål med så få störningar som möjligt. *En andra lärdom vi kan dra från projekten var att p.g.a. att extra resurser ställdes till skolornas förfogande kunde man för en stund lämna "här och nu"-perspektivet som ofta präglar skolarbetet.*

En ytterligare lärdom vi kan dra är att samarbetet för många högskolor innebar en ökad förståelse för alla de praktikaliteter skolorna måste lösa utan möjligheter att hinna perspektivera problemen. Med detta vill jag inte mena att inte högskolorna känner till förhållandena. Det nya var möjligen att högskolorna försökte sig på ett aktionsinriktat arbetssätt, något som kräver ett annat arbetssätt än traditionell forskningsverksamhet. Vid ett par av högskolorna anordnade man faktiskt utbildningar för de medverkande skolorna, t.ex. vid Nobelskolan i Karlstad och vid Dackeskolan i Mjölby. I det senare exemplet använde man sig av studiecirkelmetoden. Således två olika strategier men som kan sägas ha haft ambitionen att i någon kursform behandla utvecklingsproblematiken vid respektive skola. Eftersom vi inte har tillgång till närmare detaljer kring dessa utbildningsaktiviteter kan man inte uttala sig om huruvida aktiviteten hör hemma i ett aktionsforskningsinriktat arbetssätt.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram ytterligare en lärdom, nämligen betydelsen för skolan att kunna uppvisa en legitimitet för sitt handlande som går utöver samhällsuppdraget. Av en del fallbeskrivningar kan utläsas att högskolan var bra att ha som stöd för att kunna få i gång utvecklingsarbetet. Det man planerade att göra hade på något sätt sanktionerats av vetenskapssam-

hället och handlade inte om något som några praktiker funderat ut på sin kammare. Möjligen kan denna inställning ha att göra med att en del lärare tycker sig ha svårigheter eller tid att problematisera sitt arbete eller låt oss säga perspektivera sitt arbete. Att kunna åstadkomma detta anges som ett vanligt studiemotiv av många lärare som deltar i LHS kurser. Man söker efter verktyg för att tydliggöra sin arbetssituation och som inte begränsat handlar om schemafrågor och tjänstgöringstid.

Referenser

- Alexandersson, M. (1992). "Reflekterande utvärdering" – kunskapssökande på lärarnas villkor. *Forskning och utbildning* nr 3, 20–31.
- Andersson, B. E. (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain books.
- Andersson, B. E. (2000). *Visionärerna*. Jönköping: Brain Books.
- Atweh, B., Kemmis, S., Weeks, P. (1998). *Action Research in Practice*. London: Routledge.
- Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Korpen. Göteborg.
- Aronsson, G. & Bergelind, H. (red.) (1990). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Berge, B-M. (2000). *Action for gender equity*. Buckingham: Open University Press.
- Berge, B-M. (2001). "Styra eller styras. Att skapa kön i klassrummet". I: Weiner, G. & Berge, B-M: *Kön och kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2002). Projektarbetet – en utmaning för skolkulturen. I: *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbetet*. Stockholm: Skolverket. Liber. s. 15.
- Boberg, T. (2001). *Handledningsinnehåll*. Undersköterskors beskrivning av arbetsplatsförlagd utbildning inom omvårdnadsprogrammet. (Fördjupningsarbete i vårdpedagogik, 10 poäng) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The University of learning. Beyond Quality and Competence in higher education*. London: Kogan Page.
- Burgårdens utbildningscentrum. (1999). *Skolutvecklingsplan 1999–2000*. Göteborg.
- Burgårdens utbildningscentrum. (2000). *Arbetsplan för hotell- och restaurangprogrammet år 2000–2001*. Göteborg.
- Carlsson, L. Myrlund, H. (1999). *Sjukhuset mittemellan*. Den politiska processen bakom lokaliseringen av Sunderby sjukhus. LTU, Centrum för utbildning och forskning i samhällsvetenskap.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.

Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassel.

Darling-Hammond, L. (1996). *What matters most: A competent teacher for every child*. Phi Delta Kappan, 78(3), 193–200.

Ds 2000:62. Utbildningsdepartementet. *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Fritzes.

Eriksson Gustavsson, A-L. (2002). Att hantera läskrav i arbetet: Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter. *Linköping Studies in Education and Psychology*, No 88. Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences.

Fahlén, L. & Naeslund, L. (2001). Att ge redskap eller medborgarskap – vilket är gymnasieskolans rätta fokus? I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket. Liber.

Flitner, A. & Giel, K. (1964). *Werke in fünf Bänden/Wilhelm von Humbolt*. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.

Gerhardsson, B., Hammarberg, L. (1993). *Att mötas och utvecklas i vården*. Stockholm: HSL Förlag.

Granberg, O. & Ohlsson, J. (2000). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hill, M. (2000). *Kompetent för "det nya arbetslivet"*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.

Hill, M. (2001). "Om vikten av att få sig ett skratt: Ett elevperspektiv." I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket. Liber.

Hill M. & Petersson B. (2002). *Nio skolutvecklingsprojekt inom YKSA – en uppföljning ur elevernas och lärarnas perspektiv*, (internrapport). Skolverket.

Holmstrand, L. (1997). Forskningscirkeln som en plats för kunskapsmöten. *Tidskrift för vetenskapsstudier, VEST*, nr 3-4, vol. 10, 97–109.

Holmström, O. (2001). "Direkt eller retroaktiv valfrihet?" I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket. Liber.

- House, E. & Lapan, S. (1978). *Survival in the classroom*. Boston: Ally & Bacon.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Hultman, G. (1989). The state of the art of school administration: A review of facts and theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2, 123–162.
- Höghielm, R. (1998). *Från Wittgenstein till degknådning – om yrkeskunskap och yrkeskulturer*. Stockholm: HLS förlag
- Höghielm, R. (Red.) (2000). *Vocational Training in Co-operation with Working Life and the Links to General Education*. EU-project: Leonardo da Vinci Ref.Nr. S/97/1/36061/PI/I.1.1.a/FPI, ISBN 91-631-2338-x
- Höghielm, R. (2001). "Den gymnasiala yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer." *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket. Liber. 68–84.
- Jacobsson, A. (2001). *Undersköterskan som handledare för elever på omvårdnadsprogrammet – uppfattningar och erfarenheter*. (Fördjupningsarbete i vårdpedagogik, 10 poäng.) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.
- Johansson, B. (1989). *Omvårdnaden och dess villkor*. (Rapport nr 1989:1). Göteborgs Universitet, Institutionen för vårdläroarbete.
- Johansson, S. (1999). *Transfer of Technical Training Know-how. A Study of Consultancy Services in Aid Practice*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Johansson, S. (2001). "Yrkesförberedande utbildning i glesbygder – en verksamhet fylld med dilemman." I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket. Liber.
- Kommunalarbetarförbundet (1996). *Kommunal granskar omvårdnadsprogrammet*.
- Kursplan: 2000:164. *Kursplan för lärande i arbetslivet*.
- Kursplan OP2000:15. *Omvårdnadsprogrammet*.
- Landhal, J. (2001). *De två kulturerna: Reflektioner kring skolkulturen och ungdomskulturen*. Paper presenterat vid NFPP-konferens. Stockholm 15–18 mars, 2001.
- Lave, J. & Wenger, E. (1999). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge. UK.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. I: M. Fullan, & A. Hargreaves (Red.), *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Lundgren, M. (2000). *Forskningscirklar och skolutveckling – ett lärarperspektiv*. Högskolan Dalarna. Kultur och Lärande. Rapport 2000:2.

Madsén, T. (1998). Nya forskningsperspektiv på gymnasieelevens lärande. I: Bibliotekstjänst (1998) *Informationssökning i fokus. Idé- och metodbok för gymnasieskolans bibliotek*.

Martin, W. & Willower, D. (1981). The managerial behavior of high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 69-90.

Mc Niff, J. (1995). *Action research principles and practice*. London: Routledge.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers' work and networks of learning. I: Engeström, Y., Miettinen, R. & Punmäki, R-L. (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 325–344

Mogensen, E. (1994). *Lära i praktiken. En studie av sjuksköterskeutbildningens kliniska avsnitt*. Stockholm: Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Naeslund, L. (1991). *Lärarintentioner och skolverklighet: Explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS Förlag.

Naess, A. (2001). *Livsfilosofi: ett personligt bidrag om känslor och förnuft*. Stockholm: Natur och kultur.

Nilsson, L. (manus). *Lärande och kunskapsanvändning vid särskilda ungdomshem – en studie om kompetensutveckling i utbildning och arbete*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik, Licuppsats.

Nilsson, L. (2000). Den glömda arbetsuppgiften. I: Ds 2000:62 *Samverkan mellan skola och arbetsliv*.

Olsson M. & Johansson J. (2001). Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det – erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer. I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket. Liber.

Regeringens skrivelse 1987/88:366. *Utveckling av yrkesutbildningen i gymnasieskolan*.

Regeringens skrivelse 2001/02:188. *Utbildning för kunskap och jämlikhet – regeringens utvecklingsplan för kvalitetsarbete i förskola, skola och vuxenutbildning*.

Rychen, D. S. & Salganik L. H. (Red.) (2001). *Defining and selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.

Rönnerman, K. (1998). *Utvecklingsarbete – en grund för lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H-Å. (1998). Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 120. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Scherp, H-Å. (2002). *Lärares lärmiljö. Att leda skolan som en lärande organisation*.

Skolverket (1998b). *Samverkan Skola – Arbetsliv. Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan*. Rapport nr 153. Sammanfattande rapport. Stockholm: Liber Distribution.

Skolverket (1999c). *Utvärdering av fem gymnasieprogram*. Rapport nr 163, s. 166. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2000c). *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys*. Rapport nr 187. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2000e). *Samverkan Skola – Arbetsliv. Gymnasieelevernas kunskaps- och kompetensutveckling under de arbetsplatsförlagda delarna av undervisningen*.

Skolverket (2001). *"Lärande exempel" – Programråd och handledarutbildning*. Proj. nr 111028. Internrapport. Stockholm: Skolverket.

Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. London: Sage Publications.

Stegö, N. E. & Peterson, H. (1982). *Skolledarens tids- och arbetsplanering*. Skolöverstyrelsen, Skolledarutbildningen.

Stålhammar, B. (1996). Rektors tidsanvändning. I: B. Stålhammar. (Red.), *(Be)gripa ledningen*. Göteborg: Gothia.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm. Prisma.

Theodin, G. (2001). *Att vara handledare, en kvalitativ studie om undersköterskors syn på sin handledarroll*. (Fördjupningsarbete i vårdpedagogik, 10 poäng). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.

Tiller, T. (1999). *Aktionslärande: forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: University Press.

Wolcott, H. F. (1973). *The man in the principal's office*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Zeichner, K. (2001). Noffke M. & Susan, E. I: V. Richardson (Red.). *Handbook of Research on Teaching*. 4 th edition. Washington DC: Aera.