

Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998

Skolverkets rapport nr 163
Huvudrapport

Sammanfattning

I denna rapport redovisas resultaten från Skolverkets utvärdering av fem gymnasieprogram 1998. Utvärderingen baseras på fallstudier vid 41 skolor i landet. Huvudfokus har legat på programmens funktionalitet och elevernas kunskapsutveckling. Gemensamt för de fem program som studerats är avsaknaden av en tydlig kärna och ett levande idécentrum. Utvärderingen pekar på ett antal förutsättningar som behöver finnas, och som inom ett kursutformat system är nödvändiga, för att programmen ska kunna hålla samman som utbildningsprogram också i ett framtida perspektiv.

Ämnesord

Nationell utvärdering, gymnasieskolan, Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Livsmedelsprogrammet, Samhällsvetenskapsprogrammet.

Skolverket

Beställningsadress:

Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Telefax: 08-690 95 50

E-postadress: skolverket.lidi@liber.se

Beställningsnummer: 99:435

ISSN 1102-2421

ISRN SKOLV-R--163--SE

Skolverkets dnr 96:1935

Grafisk form: Elisabet Bjurner

Diagram: Stig Söderlind

Omslagsfoto: Johnér Bildbyrå, Stockholm / Alexander Crispin

Förord

I denna rapport redovisas resultaten från Skolverkets utvärdering av de nationella gymnasieprogrammen 1998.

Utvärderingen bygger på kvantitativa och kvalitativa studier av fem gymnasieprogram: Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Livsmedelsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet. Valet av program är samordnat med regeringens uppdrag till Skolverket att revidera kursplaner och betygskriterier och att konkretisera den gemensamma strukturen på gymnasieprogrammen.

Utvärderingen baserar sig på Skolverkets uppföljningsdata och fallstudier på 41 slumpmässigt utvalda skolor i landet. Ett mindre antal skolor besöktes under våren 1998. Tillsammans med analyser av tillgänglig statistik gav detta underlag för en första programbeskrivning som lämnades till gruppen för kursplanerevideringar under försommaren 1998. Under hösten genomfördes ytterligare fallstudier med mer riktade frågeställningar. Skolbesöken genomfördes av bedömarlag bestående av Skolverkets utvärderare och externa experter. Analyserna grundar sig på intervjuer med elever, lärare, skolledning och på några av programmen också avnämare. Dessutom genomfördes analyser av dokument som skolorna lämnat. Ytterligare datakällor har varit brev skrivna av elever i årskurs 2 och 3 och en enkät för kartläggning av elevernas tidsanvändning.

Utvärderingens huvudfrågor har berört utbildningens funktionalitet, dvs. om programmen fungerar enligt uppställda mål när det gäller bredd, valfrihet, flexibilitet, elevernas delaktighet och eleverna rätt till hjälp och stöd. Frågorna kan sorteras upp i frågor på systemnivå, kursnivå och lokal genomförandenivå.

Rapporten behandlar de problem som programmen har att lösa för att kunna erbjuda eleverna tillräcklig bredd och flexibilitet och samtidigt möta de strukturförändringar som sker i omvärlden. Utvärderingens resultat kommer att tas tillvara inom Skolverkets uppdrag att se över program mål och kursplaner samt i det fortlöpande arbetet med att stödja skolutveckling.

Resultaten från utvärderingen presenteras i programvisa redogörelser och i en samlad resultatbild som sätter in programmen i ett reform- och omvärldsperspektiv. Förutom denna huvudrapport kommer en pärm att sammanställas för varje enskilt program, med en mer fyllig programstatistik och underlagsdokument som av utrymmesskäl ej har kunnat tas in i huvudrapporten.

Vi hoppas att rapporten ska väcka lärarens intresse, stimulera till en kritisk granskning av resultaten och bidra till en fördjupad diskussion om gymnasieskolan.

Den grupp på Skolverket som ansvarat för undersökningen har varit:

Oscar Öquist	<i>Projektledare</i>
Ingela Westling/ Hanna Österlund	<i>Projektassistent</i>
Christian Lundahl	<i>Estetiska programmet</i>
Helmut Jankovic	<i>Handels- och administrations- programmet</i>
Birgitta Henecke	<i>Hotell- och restaurang- programmet</i>
Alf Anselmby	<i>Livsmedelsprogrammet</i>
Margareta Linnell	<i>Samhällsvetenskapsprogrammet</i>

I bilaga 3 presenteras samtliga medarbetare i projektet.

Ett varmt tack till alla deltagande elever, lärare och skolledare, vilka bidragit till att göra denna utvärdering möjlig.

Stockholm i februari 1999

Ulf P Lundgren
Generaldirektör

Oscar Öquist
Projektledare

Innehåll

Sammanfattning · 6

Utvärdering av 5 gymnasieprogram 1998 · 9

Bakgrund 9

Syfte 12

Utvärderingens frågor 12

Kort om undersökningen · 14

Metod 14

Urval 14

Genomförande 15

Resultat · 17

Estetiska programmet · 18

Handels- och administrationsprogrammet · 51

Hotell- och restaurangprogrammet · 78

Livsmedelsprogrammet · 107

Samhällsvetenskapsprogrammet · 128

Fem gymnasieprogram under förskingringshot · 166

Bilagor · 173

Sammanfattning

Skolverket har regeringens uppdrag att följa genomförandet av gymnasiereformen och fortlöpande se över och revidera kursplaner och betygskriterier. I uppdraget ingår också att lämna underlag för regeringens överväganden när det gäller att konkretisera den gemensamma strukturen på gymnasieprogrammen och grenarnas ersättning med inriktningar.

Denna utvärdering av fem gymnasieprogram ska ses som ett led i den kontinuerliga översynen av gymnasiereformen, vars huvuddrag tecknas i Utbildningsdepartementets skrivelse "Gymnasieskola i ständig utveckling". Valet av de fem programmen, Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Livsmedelsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet har samordnats med Skolverkets uppdrag att revidera kursplanerna. Under 1999 kommer Skolverket att utvärdera de resterande nationella programmen och dessutom lämna en sammanfattande analys baserad på utvärderingar av samtliga 16 nationella program.

Programmen omfattade under 1998 totalt 125 180 elever. Utvärderingen bygger på Skolverkets uppföljningsdata och kvalitativa studier av 41 fallstudieskolor fördelade över de fem programmen. För att få en överblick över dominerande mönster och variation avseende de fem programmen valdes i en första omgång ett mindre antal skolor ut från ett större slumpmässigt urval, där hänsyn tagits till elevantal, förekomst av nationella grenar samt typ av kommun. I en andra fas fick valet av skolor och besökens omfattning styras av de frågor som under projektets första fas beskrivits som särskilt fruktbara. I likhet med den förra utvärderingsomgången 1997 genomfördes fallstudierna av bedömarlag bestående av Skolverkets utvärderare och externa experter. Analyserna grundar sig på intervjuer med elever, lärare och skolledning, observationer av undervisningen, dokumentstudier och brev. Dessutom prövade vi denna gång ett instrument med syfte att kartlägga elevernas tidsanvändning.

Utvärderingens frågor kan sorteras upp i frågor på systemnivå, kursnivå och frågor kring de lokalt bundna förutsättningarna. Huvudfokus

har legat på utbildningens funktion dvs. om programmen fungerar enligt uppställda mål när det gäller bredd, valfrihet, flexibilitet, elevernas delaktighet och elevernas rätt till hjälp och stöd. Resultat från de nationella kursproven och slutbetyg har tagits in från det nationella uppföljningssystemet. Resultaten från utvärderingen presenteras i programvisa redogörelser och i en samlad resultatbild som sätter in programmen i ett reform- och omvärldsperspektiv.

Utvärderingen ger i många stycken en bekräftelse på de mönster i gymnasieskolan som vi kunde konstatera efter den första utvärderingsomgången (s. 10–11), men lägger också till några nya dimensioner.

Gemensamt för de fem program vi nu studerat är avsaknaden av en tydlig kärna och ett levande idécentrum. Det samhällsvetenskapliga programmet beskrivs som en kollektion av ämnen och vetenskapliga traditioner som inte hålls ihop av någon samlande idé. Frånvaron av ett kulturellt helhetsperspektiv och avsaknaden av ett historiskt-kritiskt perspektiv hos det Estetiska programmet pekar på ett teoretiskt underskott som gör programmet svagare och mera sårbart än det skulle behöva vara. Hos Hotell- och restaurang-, Livsmedels- och Handels- och administrationsprogrammen ligger problematiken framför allt i att man inte lyckas förnya sin kärna i takt med omvärldsförändringarna.

För HP-programmets del finner vi en dålig ”passning” mellan utbildningens utbud av innehåll och valmöjligheter och de sannolika framtida yrkesrollerna för de elever som valt programmet. Vi för ett liknande resonemang beträffande Livsmedelsprogrammet som behöver ”restaureras” i grunden både vad gäller kurser och inriktningar och vad gäller programmets totala ”image” från produktion av livsmedel till handel, service och miljö. Hotell- och restaurangprogrammets starka dominans på restaurangsidan är både en styrka och en svaghet. Samtidigt som programmet ger en tydlig studiegång in mot den traditionella restaurangbranschen, skär den av andra möjliga utgångar som pekar framåt mot nya segment inom området hotell, turism och restaurang.

Utvärderingen pekar på ett antal förutsättningar som behöver finnas, och som inom ett kursutformat system är nödvändiga, för att programmen ska kunna hålla samman som utbildningsprogram också i ett framtida perspektiv. Några av dessa förutsättningar ligger på strukturell nivå andra är mer kopplade till det kommunala och lokala sammanhanget.

En av nycklarna för att få programmen att hålla ihop kring en tydlig utbildningside är samverkan mellan lärarna. Vi tycker oss se att denna samverkan måste ta sin utgångspunkt i ämnena och innehållet om den ska ha förutsättning att leva. En annan kritisk punkt förefaller vara den första tiden på programmet och på vilket sätt eleverna introduceras i program-

mets kärna och idé. En återkommande elevutsaga i utvärderingen är att det första året blir alltför grundskolelikt. När eleverna tidigt i utbildningen får uppleva programmets essens som på HR- programmets restaurangdel, blir utbildningen tydlig och motiverande för eleverna. Det är också viktigt att eleverna redan i starten får växa in i det arbetssätt som de förväntas praktisera under utbildningen. När vi inom utvärderingen av det samhällsvetenskapliga programmet diskuterar "eget arbete" konstaterar vi att arbetssättet tenderar att bli mer framgångsrikt på de skolor där man tidigt skolar in eleverna i de färdigheter som är förutsättningen för att klara ett eget arbete t.ex. att planera, utforma en problemställning, välja metod och redovisa.

I utvärderingen diskuteras också det s.k. basåret. Våra resultat tyder på att den omvända principen, med förhållandevis snäv ingång med tydliga identitetsskapande inslag som successivt vidgas och fördjupas under utbildningens gång och leder till flera utgångar, skulle vara motivationshöjande och bidra till att lärarna får eleverna "med sig" genom hela utbildningen.

Utvärdering av fem gymnasieprogram 1998

Bakgrund

Skolverket har regeringens uppdrag att följa genomförandet av gymnasie-reformen och fortlöpande se över och revidera kursplaner och betygs-kriterier. I uppdraget ingår också att lämna underlag för regeringens över-väganden när det gäller den framtida program- och kursstrukturen.

Under 1997 genomfördes en utvärdering av fem gymnasieprogram, (Barn och Fritidsprogrammet, El-programmet, Industriprogrammet, Medieprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet). Utvärderingen var samordnad med Skolverkets uppdrag att revidera kursplanerna. Resultaten från utvärderingen finns samlade i Skolverkets rapport 149: Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Under 1998 har Skolverket genomfört en utvärdering av ytterligare fem program: Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Livsmedelsprogrammet och Samhällsveten-skapsprogrammet. Antal elever på dessa program framgår av tabellen:

Tabell 1. Antal elever på 1998 års "utvärderingsprogram", totalt i riket, (97/98).

Program	Antal elever
ES	14 946
HP	16 269
HR	14 081
LP	2 155
SP	77 729

(Källa: Skolverket, rapport nr 148 – Skolan i siffror 1998: Del 2)

Under 1999 kommer Skolverket att utvärdera de resterande nationella programmen och dessutom lämna en sammanfattade analys baserad på utvärderingar av samtliga 16 nationella program. Innan vi redovisar frågeställningar, genomförande och resultat från utvärderingen av de nu aktuella programmen, vill vi kortfattat sammanfatta resultaten från den

första utvärderingsomgången och kort beröra de utredningar och utvärderingar av gymnasireformen som presenterats under den senaste tiden. Utredningar, studier och analyser avseende gymnasireformen genomförda mellan åren 1992–98 finns kortfattat redovisade i rapporten "Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck".

*Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck
(Skolverkets rapport nr 149)*

Utvärderingen bygger på kvalitativa studier av 44 fallstudieskolor fördelade över de fem programmen. De utvalda skolorna besöktes vid två tillfällen – på våren och hösten 1997-av bedömarlag som bestod av Skolverkets utvärderare och externa experter. Analyserna grundar sig på intervjuer med elever, lärare och skolledning, observationer av undervisningen och dokumentstudier. Dessutom genomfördes en analys av tredjeårselevernars synpunkter på och värderingar av utbildningen i form av brev till Skolverket. Utvärderingens huvudfokus har legat på utbildningens funktion dvs. om programmen fungerar enligt uppställda mål när det gäller bredd, flexibilitet, elevernas delaktighet och elevernas rätt till hjälp och stöd. Elevernars kunskapsutveckling har varit ett annat fokus i utvärderingen.

Utvärderingen pekar på ett stort avstånd mellan reformens intentioner och det praktiska genomförandet på skolorna. Detta gäller flera centrala målområden som elevernas valmöjligheter, den organisatoriska flexibiliteten, elevernas inflytande över planering och genomförande av studierna och samverkan mellan lärare i karaktärsämnen och kärnämnen. Bilden är mer komplicerad och varierad när det gäller den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU), stödet till elever med behov av hjälp, elevernas personliga och sociala utveckling och kunskapsutvecklingen sett utifrån provresultat och betyg.

Analysen visar vidare att variationen mellan program och skolor till stor del hänger samman med strukturella och "låsta" faktorer som programmets historia och kultur, den lokala näringslivsstrukturen och elevrekryteringen till programmen. Samtidigt visar analysen att det faktiska omvandlingstryck programmen befinner sig i och de lärande- och problemlösningsprocesser som sätts i spel på skolorna bl.a. på grund av förändringstrycket, är viktiga dynamiska faktorer bakom den konstaterade variationen. Med stöd i den samlade empirin pekar Skolverket på några generella strategier för att lokalt skapa utvecklingskraft för de utmaningar programmen står inför. Dessa strategier handlar om att programmen öppnar sig för omvärlden för att hämta in nya idéer och lös-

ningar, att lärare och ledning ingående bekantar sig med de ”nya” ungdomarna och lär känna hur de tänker och handlar, att skolans rektor finns närvarande i lärarnas vardag för ledning stöd och inspiration, och att den kommunala ledningsnivån skaffar sig en djupare kännedom om gymnasieskolan genom att följa upp och utvärdera utbildningens kvalitet i alla dess dimensioner. Rapporten avslutas med några ideer om hur man både från ett centralt och kommunalt perspektiv kan tänka om de fem programmen i ett framtidsperspektiv.

*Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet
(reg. Prop 1997/98:169)*

I maj 1998 lämnade regeringen en proposition om gymnasieskolan som, om den tas av riksdagen, får en rad konsekvenser för gymnasiereformens vidare utveckling. Här slås bl.a. fast att målen ska uppnås och att kraven inte ska sänkas. Som redan aviserats i utbildningsdepartementets arbetsgrupp, (Gymnasieskola i ständig utveckling Ds 1997:78), föreslås en gemensam struktur för nationella och specialutformade program samt att grenar ersätts med inriktningar, som kan vara nationellt eller lokalt utformade. Omfattningen av det Estetiska programmet, Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet blir densamma som för program med yrkesämnen. Vidare föreslås att alla elever i gymnasieskolan bör få insikt i arbetslivet genom egna erfarenheter. Beträffande kärnämnen föreslås att kursen i kärnämnet Idrott och hälsa A ska omfatta 100 gymnasiepoäng på alla nationella program samt att kärnämneskursen i samhällskunskap A ska förstärkas och moderniseras. När det gäller de små kärnämnenas innehåll och struktur bör frågan beredas ytterligare.

Med anledning av propositionen har Skolverket fått regeringens uppdrag att konkretisera den gemensamma strukturen på gymnasieprogrammen och grenarnas ersättning med inriktningar. Underlaget ska lämnas till regeringen senast

Innehållet i propositionen bildar en bakgrund till de resonemang kring gymnasieprogrammen som redovisas i denna rapport.

*En gymnasieskola för alla ... andra.
(Hellsten, Pérez-Prieto, Skolverket 1998)*

Studien är ett uppdrag till pedagogiska institutionen i Uppsala att göra en kunskapsöversikt över tidigare gjorda Skolverksstudier utifrån perspektivet marginalisering och ofullständig utbildning i gymnasieskolan.

Författarna har följt tre spår i sin studie. Begreppet skolvärde, dvs. skillnaden i status mellan olika studievägar, begreppet normalitet, som

diskuteras mot bakgrunden att inte bara elever utan även studieinriktningar kan marginaliseras och slutligen en diskussion om kärnämnen när det gäller arbetsätt och inriktning.

Det konstateras i rapporten att vi vet ganska litet om eleverna och deras avhopp. Det finns mängder av statistik som visar att det går sämre i skolan för barn vars föräldrar har låg utbildning. Men, hävdar författarna, man blir inte marginaliserad för att föräldrarna har låg utbildning utan därför att det i skolans arbetsätt och organisation finns något som slår ut elever med denna bakgrund i högre grad än andra. Om dessa processer vet vi ganska litet.

Hellstens och Pérez-Priétos studie har utgjort en viktig tolkningsbas för våra analyser av gymnasieprogrammen.

Syfte

Utvärderingens huvudsyfte är att göra en värdering av programmen i förhållande till nationellt uppställda mål.

Ett annat syfte är att analysera hur översättningen av läroplansmål, program mål, kursplanernas mål och betygskriterier lokalt tar sig uttryck. Härigenom ges möjligheter till förklaringar av programmets lokala variationer och skillnader i utbildningsresultat, vilka sedan kan läggas till grund för den fortsatta utvecklingen av gymnasieskolan enligt regeringens proposition 1997/98:169. Utvärderingen behandlar dels strukturfrågor på systemnivå, dvs. vilken är den verksamhet som läroplan och övriga författningar ger upphov till. Ett annat fokus för utvärderingen är hur de olika programmen fungerar i praktiken och vad detta har för inverkan på eleverna kunskapsutveckling. Viktiga frågor är också elevernas inflytande och stödet till elever med särskilda behov.

Ett annat syfte är att ge användarna nya begrepp för att förstå tankarna bakom reformen och utveckla en djupare förståelse för de hinder och utvecklingsmöjligheter som karakteriserar de olika gymnasieprogrammen. Härigenom lägger vi förhoppningsvis också en grund för en mer nyanserad och saklig debatt om gymnasieskolan.

Utvärderingens frågor

De frågor vi utgått från vid samtalen med ledning, lärare och elever, och som bildar underlag för analyserna, kan sorteras upp i frågor på systemnivå, frågor på kursnivå och frågor kring de lokalt bundna förutsättningarna.

De frågor vi ställt på systemnivå handlar om variationer inom programmen, när det gäller skolornas sätt att genomföra utbildningen, hur

lärarna omformar utbildningsmål till undervisning, olika organisationsformer för stöd och hjälp och elevernas kunskaper i slutet av utbildningen. Frågor på kursnivå avser om utbudet av kurser och grenar är relevant och funktionellt, om det finns tillräckligt med valbara kurser, vilka kurser som är svåra att omforma till konkret undervisning etc.

Utbildningens kvalitet och måluppfyllelse behöver också undersökas utifrån de materiella och personella ramarna som lokalt ställs till utbildningens förfogande. Ges lärarna rimliga materiella och fysiska förutsättningar att genomföra utbildningen enligt uppställda mål och ambitioner? Finns resurser för stödinsatser i den omfattning som behövs? Vilka planeringsförutsättningar ges lärarna? Vilka insatser görs för lärares kompetensutveckling?

I likhet med förra omgången kommer samtliga program att analyseras utifrån den övergripande frågeställningen om programmet pekar framåt mot ett modernt arbetsliv eller till sitt innehåll och form reproducerar gamla yrkesroller och en föråldrad syn på kunskap och lärande.

Med anledning av att kärnämnen Idrott och hälsa och Samhällskunskap särskilt lyfts fram i gymnasiepropositionen och att hälso- och livsstilsfrågor liksom värdegrundsfrågor starkt betonats i den allmänna debatten om gymnasieskolan på senare tid, har vi valt att genomföra specialstudier av dessa ämnen inom ramen för utvärderingen av de fem programmen. Uppdraget att skriva om Idrott och hälsa gavs till idrottsforskaren Lars Bergendahl, Umeå universitet och för motsvarande rapport avseende samhällskunskapsämnet svarar statsvetaren Göran Bergström, Stockholms universitet. Analyserna baserar sig i första hand på det underlag som tagits fram inom programutvärderingen. Delstudierna kommer att redovisas som separata rapporter under våren 1999.

Kort om undersökningen

Metod

Vi har i denna utvärdering, liksom i förra omgången, valt att arbeta med en kombination av flera metoder. De metoder vi använt är registerdata, dokumentstudier, fallstudier och brev. Dessutom har vi denna gång prövat att genomföra en kartläggning av elevernas tidsanvändning, (se bilaga). Syftet var att få en bild av hur gymnasieelever på olika program använder sin tid under en vanlig skolvecka. I likhet med den förra omgången har vi arbetat med fallstudier på ett mindre antal skolor. Syftet med denna kvalitativa uppläggnings har inte varit att generalisera från de enskilda fallen för att få en representativ bild av hela riket utan att utifrån jämförelser mellan de olika fallen få en djupare förståelse för processer och resultat. Genom att kombinera tillgängliga uppföljningsdata från de fem programmen med data från fallstudierna skaffar vi oss en empirisk bas för att diskutera programmen också i mer generell mening. (En närmare redogörelse för våra metodiska överväganden finns i rapporten Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck s. 222–224.)

Urval

Urvalet av fallstudieskolor gjordes slumpmässigt med hänsyn tagen till variationen i elevantal på programskolorna, förekomsten av nationella grenar på programmet samt typ av kommun. I den första fasen valde programgrupperna ut ett antal skolor, (tre–sex), från urvalet. Utgångspunkten i denna första fas var att få en överblick över dominerande mönster och variation avseende de fem programmen.

I den andra fasen fick valet av skolor styras av de frågefält som under projektets första fas beskrivits som kritiska. På några program valde man att göra återbesök på skolor besökta under våren, i första hand. På andra gjordes enbart besök på nya skolor i huvudsak valda från det ursprungliga urvalet. Antal besöksskolor framgår av följande tabell:

Tabell 2. Antal besöksskolor per program.

Program	Antal besöksskolor totalt
	(Fas I+ II)
ES	8
HP	11
HR	9
LP	6
SP	7
Summa	41

Genomförande

I likhet med förra utvärderingsomgången bildade vi utvärderarteam som representerar både generalistkompetens inom utvärderingsfältet och professionell, fackmässig kompetens, (lärare och skolledare). Härigenom ger vi utvärderingen legitimitet samtidigt som vi får in flera perspektiv på programmen.

Utvärderingen inleddes med en inriktningskonferens under tre dagar med syftet att skapa en gemensam förståelse inför uppdraget, ge teori om kvalitativ undersökningsmetod, diskutera förhållningssätt i samband med intervjuerna samt i programgrupperna förbereda genomförandet ute på skolorna.

De erfarenheter vi tillägnat oss efter den första utvärderingsomgången 1997 visade bl.a. att svaren på vissa av projektets frågor kunde erhållas via redan befintlig information i uppföljningsdata eller i skolornas dokumentation. Genom att sammanföra uppföljningsdata med insamlad dokumentation från skolorna och komplettera med ”screening-intervjuer” på ett mindre antal skolor, kunde vi i ett tidigt skede lämna en första preliminär beskrivning av programmen. Detta hade flera fördelar. Dels kunde vi till arbetsgruppen för kursplaneproduktion och kursplanerevideringar lämna underlag betydligt tidigare än vad som annars hade varit möjligt och dels kunde kostnaderna för datainsamling reduceras och mer tid läggas på analys.

Projektets första fas avslutades med en analyskonferens, där de första programbeskrivningarna diskuterades och en plan för frågeställningar och fokusering under projektets andra, mer fördjupande fas, lades fast.

Fas II inleddes i början av hösten 1998 och byggde i huvudsak på djupintervjuer och deltagande observation.

På flera fallstudieskolor genomfördes besöken under längre tid än en-två dagar, i något fall ända upp till en vecka.

Avgörande för besökens längd var utvärderarlagets frågor till programmet. För samtliga program har elevernas värderingar av utbildningen samlats in via brev, (vanligen ett urval av tredjeårseleverna), och i analysen integrerats med intervju och observationsdata

I samband med djupstudiefasens avslutning i mitten av oktober 1998 genomfördes en analyskonferens, där strukturen för den avslutande rapporteringen lades fast. Erfarenheter från den första utvärderingsomgången visade att denna kollektiva arbetsform bidrar till kompetensutveckling och ger ett värdefullt kvalitetstillskott till utvärderingen.

Resultat

Estetiska programmet

Med 1990-talets **gymnasiereform** infördes ett treårigt estetiskt studiealternativ för första gången i svensk skolhistoria. Estetiska programmet omfattar tre grenar, dans och teater, musik samt konst och formgivning. Av sammanlagt 2 150 timmar under tre år disponeras cirka 1 000 timmar till estetiska¹⁾ ämnen.

Syftet med Estetiska programmet, som det övergripande formuleras i programmålen, är att eleverna ska ges en *orienterande utbildning* inom de grenar som erbjuds och få *möjlighet till grundläggande utbildning och specialisering eller fördjupning inom något av dessa områden*. Formuleringarnas olika riktningar antyder en ny situation för estetiska ämnen. Estetiska ämnen i gymnasieskolan ska vara förberedande, orienterande, ge baskunskaper och utveckla elevens färdigheter på ett mångsidigt sätt. Utbildningen ska vända sig till den allmänt intresserade såväl som till den specialintresserade eleven. Utbildningen ska förbereda för eftergymnasial utbildning och klassas som ett studieförberedande program men kan på samma gång vara yrkesorienterande.

Formuleringarna i programmålen, som utgjorde första steget i arbetet med att utveckla ett estetiskt program, antyder ett historiskt möte mellan att å ena sida motivera estetiska ämnen i skolan för de specialinriktade eleverna. Å andra sidan värdera estetiska ämnen som en nödvändig grund och bas i den allmänna bildningen, och vända sig mer till den allmänt intresserade eleven. Företrädare för tidig specialisering välkomnar och arbetar för gymnasieskolans närhet till de högre konstnärliga utbild-

1) Begreppet estetik myntades av den tyske filosofen Alexander Baumgarten på 1750-talet. I två volymer med titeln *Aesthetica* avhandlade han de känslor och sinnliga kunskaper som han ansåg var förknippade med det sköna. Därmed gav han ett gammalt ord en ny betydelse. De grekiska *aisthesis* betyder förvisso förnimmelse och känsla men Baumgarten knöt det uteslutande till konsten och filosofin om det sköna och skapade därmed ett begrepp av ordet. (från Thavenius, J. "Det estetiska programmet – några utvecklingsperspektiv") Inom ramen för utvärderingen av Estetiska programmet har Jan Thavenius (Litteraturvetenskapliga institutionen vid Lunds universitet) tagit fram en text om olika sätt att förstå estetik, konst, konstarter och kultur – och Estetiska programmet i ljuset av detta.

ningarna, för att om möjligt underlätta elevens övergång. Företrädare för en orienterande basutbildning välkomnar en distansering till de högre konstnärliga utbildningarna till förmån för bredare postgymnasiala alternativ. Det är mellan dessa poler som programmets kursplaner formulerats.

Namnen på de tre grenarna kräver en kommentar. Konst och formgivning betecknar ambitionen att omfatta många material, genrer och uttrycksformer inom bildkonstområdet. Först i och med Lgr 80 ändrades skolämnet teckning till bild, men bild ansågs inte återspegla ambitionen med denna gren på Estetiska programmet. Invändningar mot grenbeteckningen är att konst inte längre ensidigt definierar bildkonsten, utan också dans- och teaterkonst, musiken som konst och filmkonsten m.m. Begreppet teater användes för första gången från att tidigare ingått i ämnen som latin och svenska och definierats som dramatik, drama, dramatisk specialisering, dramapedagogik; begrepp som anger delar eller metoder inom området teater. Dans, som sparsamt rymts inom gymnastik och musik, får för första gången i gymnasieskolan representera sig själv²⁾. Sammanförandet av dans och teater inom en och samma gren har sin rot i att de båda konstområdena har scenrummet som gemensam spelplats och på så sätt uttrycker likheter i användandet av rummet med ljus, scenografi, kostym, mask, scenteknik etc. Grenen musik betecknar ett etablerat område utan några missförstånd i beteckningen. Nedan kommer vi visa att dessa konstområden har en lång historia inom det svenska skolväsendet, om än under andra former och beteckningar³⁾.

Estetiska ämnen i svensk skolhistoria

Gymnasiet har sitt ursprung i medeltidens katedralskolor, som framför allt skulle tillgodose kyrkans behov av framför allt präster. Från den tidiga kyrkan och i kristendomen har de estetiska uttrycken utgjort en viktig del i kommunikationen av det kristna budskapet. I den liturgiska formen har sången, de liturgiska textilierna, det liturgiska dramat och de målade bibliska berättelserna och kyrkans utsmyckning i övrigt, i samspel med kyrkorummets arkitektur och form utgjort viktiga element i gudstjänstens kommunikation och kontext. Ju bättre prästen kunde göra bruk av liturgiins alla delar och estetiska uttryck i en avsiktlig dramaturgi, desto tydligare budskap och förhoppningsvis upplevelse hos åhörarna.

2) Svenska balettskolans yrkesutbildning för dansare, som är ett specialutformat gymnasieprogram, utgör ett undantag.

3) Den historiska översikten baseras på Medeleine Hjorts text, framtagen inom ramen för ett särskilt uppdrag för utvärderingen av Estetiska programmet. Återfinns i sin helhet i arbetsrapporten.

Det liturgiska dramat och sången har gestaltat den del av mässan som inte den talade predikan kunnat omfatta. De medeltida målade bibliska berättelserna var särskilt ägnade åt folket som inte kunde följa mässan på latin och fyllde på så vis en mycket viktig funktion. De estetiska uttrycken var, utöver den viktiga skönhetsaspekten, ett hjälpmedel i det kristna lärandet som tog fasta på upplevelse, känsla och förståelse. Reformationen betraktade emellertid de estetiska uttrycken som så starka och desorienterande att de togs bort, målades över eller renodlades, till förmån för ordet. Fast inte helt, i Sveriges första skolförordning 1571 stadgades att latin, kristendom och *kyrksång* var huvudämnen.

Sång har alltså funnits i den svenska skolan sedan begynnelsen. Ritning var nästa estetiska område att göra inträde. Ritning som del i undervisningen kom på allvar till skolan i samband med den militära och tekniska utvecklingen och med dem behoven av att med ritningens hjälp kunna studera ett stort och komplicerat objekt i bild, före själva uppförandet. Under tidigt 1800-tal tillkom tekniska skolor, bergsskolor och skogsskolor. Sedermera blev dessa skolor tekniska gymnasier där ritning av olika slag fick ett stort utrymme på schemat.

Med folkskolestadgan i Sverige 1842 stadfästes grunden till den obligatoriska skolan för alla medborgare i landet. Där stadgades att allmogen skulle känna till vår kulturs viktigaste psalmsånger med texter och att ritning var ett obligatoriskt ämne. Musikundervisning i folkskolan var under 1800-talet och långt in på 1900-talet liktydigt med sångundervisning. Så sent som 1955 ändrades ämnesbeteckningen från sång till musik i den svenska skolan. Vid ungefär samma tid ändrades ritning till teckning (till Bild i och med Lgr 80).

Dans i skolan har sitt ursprung i det ökade intresset för kroppen som följde av Rousseaus lära. I Sverige var det fäktmästare Per Henrik Ling (f. 1776 d. 1839) som lade grunden för gymnastikämnet, och den s.k. limgymnastiken kom att dominera gymnastikämnet i skolan ända fram till mitten av 1900-talet. Gymnastiken betraktades som en viktig del av det mänskliga danandet; estetiskt, moraliskt och vad gäller hennes förnuft. Gymnastiken kom också att i någon utsträckning omfatta dansen, med betoning på kulturarvet och den då starkt växande folkliga dansrepertoaren, och betonade det hälsosamma i att rytmiskt till musik förflytta kroppen i ett på förhand bestämt formspråk.

Den skrivna dramatiken har återfunnits inom latinet genom det antika dramat. Latinet fick fram till 1905 års läroverksreform stå som det centrala bildningsämnet i skolan, då svenskämnet intog en mer central bildningsfunktion. Läroverksstudierna, som då förtiden endast omfattade pojkar, präglades framför allt av språkfärdighetsstudier medan flick-

skolornas inriktning var mer åt det ”litterära och estetiska”. Med svensk-ämnets utveckling kom så småningom också den egna dramatiken att lyftas fram, vid en tid då Strindberg var högaktuell med litteratur och pjäser.

1960-talets gymnasiereform antog ett nytt ämne, konst- och musikhistoria, som omfattade alla elever med vissa begränsningar. Ämnet motiverades som orienterande moment och gavs under två veckotimmar varannan vecka under årskurs 1 och 2. Konst- och musikhistoria var obligatoriskt för elever vid humanistisk, samhällsvetenskaplig och naturvetenskaplig linje. Därtill valde eleverna mellan musik och teckning med en dubbeltimme den vecka de inte hade konst- och musikhistoria.

I och med principbetänkandet för en reformerad gymnasieskola 1981 ersattes gymnasieskolans linjer och specialkurser med långa (tre– fyra år) och korta (två år) studieprogram. Dessa grupperades i tre utbildningsområden, ett ekonomiskt, ett socialt och ett tekniskt. Estetisk inriktning fick finnas från och med 1984 inom de korta programmen och blev snabbt populärt (musikinriktning ”tjuvstartade” på några orter redan 1979). Dessa estetiskt praktiska linjer fanns vid ungefär 20 orter i landet, och tog in runt 600 elever per år. Av eleverna var 75 procent flickor och 25 procent pojkar. Såväl den tvååriga musiklinjen som den tvååriga EP-linjen byggde på So-linjen som var en tvåårig studieförberedande linje och gav allmän behörighet till högskolan. Estetiska programmet kan idag sägas ha samma position bland gymnasieskolans studievägar som då – en hybrid. Vad som hänt är att ambitionsnivån höjts över lag till treårig utbildning som grund för högskolan.

1990-talets gymnasiereform och Estetiska programmet

Den nya gymnasieskolan förändrade kraftigt svenska skolans ansvars- och styrsystem. Kommunerna tog över ansvaret för skolans arbete och lärarnas anställning från staten. Läraren lyftes fram som en expert, där tidigare myndigheten agerat. Utbildningsverksamheten vändes från ett vertikalt hierarkiskt system toppat av utbildningsdepartementet och skolöverstyrelsen till ett mer horisontellt med fokus på elev och lärare. Rektor tillskrevs ett mycket stort ansvar som pedagogisk och organisatorisk ledare. Lärare och rektor fick gemensamt ansvar att utforma lokala verksamhets- och undervisningsmål i linje med de nationella målen. Förändringarna har varit omfattande och betydelsefulla och placerat reformen i händerna på lärarna i den lokala skolan. För estetiska ämnen har reformen inneburit stora omvälvningar och med dem också en kraftigt ökad arbetsmarknad för lärare i estetiska ämnen.

Aldrig förr har svensk skola haft så många gymnasieelever som studerat estetiska ämnen och i en sådan omfattning. Sedan 1994/95 har antalet

förstahandssökande legat runt 6 500 och antalet antagna till Estetiska programmet strax under 6 000. Därtill kommer alla de elever som inom det individuella valet och det lokala tillägget väljer estetiska ämnen. Dessutom har alla elever i gymnasieskolan 30 p estetisk verksamhet.

Estetiska programmet fanns läsåret 1997/98 vid 140 skolor i 121 kommuner. Gren dans och teater fanns vid 45 skolor, gren konst och formgivning vid 92 skolor, gren musik vid 84 skolor och lokala grenar vid 21 skolor.

Grunden till de estetiska ämnen som idag finns i skolan, och inom Estetiska programmet har lagts genom en lång historisk process. Musiken kom genom kyrkosången, bilden genom behovet av tekniska ritningar, teater genom latinämnet och ämnet svenska, och dans/rörelser genom ett ökat intresse för kropp och själ. De inriktningar som idag finns inom Estetiska programmet bör ses i detta historiska ljus men parallellt förstås som en medveten viljeriktning, där man till exempel inte får bortse från de institutionaliserade konstarnas och fackhögskolornas inflytande. Man bör också ta i beaktande att konst och estetik, som fenomen och begrepp, genomgått stora förändringar under den historiska processen.

För högskolan och yrkeslivet

Av programmål och timplan för Estetiska programmet framgår att programmet ska ge möjlighet till både "specialisering" och "fördjupning". Eleverna ska ha "orienterande utbildning" och få "möjlighet till grundläggande utbildning och specialisering eller fördjupning" inom dans och teater, konst och formgivning samt musik. Bredden inom det estetiska området poängteras ytterligare i ett av programmålets syften. Efter avslutad utbildning ska eleven ha "inblick i, förståelse för och erfarenhet av flera olika konstnärliga uttrycksformer samt ha erfarenhet av gränsöverskridande samarbete inom dans och teater, konst och formgivning samt musik."

Timplanen anger förutom kärnämneskurserna, ett flertal kurser som även finns inom Samhällsvetenskapsprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet. Avsikten är att Estetiska programmet ska ge behörighet till flera utbildningar inom högskoleområdet.

Utbildningen kan uppfattas som både allmänt studieförberedande och yrkesorienterande. Härvid skulle man kunna tala om programmets dubbla intressen. Följande analys och genomgång av Estetiska programmet kretsar kring huruvida dessa båda intressen är förenliga med varandra. Vi försöker belysa hur de tar sig uttryck i skolledningens, lärarnas och elevernas föreställningsvärld, samt i programmets struktur och organisation.

En heterogen grupp väljer Estetiska programmet

97–98 procent av grundskolans elever väljer att fortsätta till gymnasieskolan. De har möjligheter att välja bland totalt 16 program. När eleverna i slutet av grundskolan bestämt sig för vilka program de ska söka på gymnasieskolan har de också gjort ett val som kommer att påverka dem på ett eller annat sätt under resten av livet. För några målmedvetna elever är valet av ett specifikt program självklart. För andra elever kan det vara omgärdat av stor beslutsångest. Oavsett vilket finns det slutligen också en grupp elever som inte får möjlighet att läsa det program de helst skulle vilja, eller känner sig tvingade att gå utan att vilja.

När vi bad 120 elever från sex skolor i årskurs 1 på Estetiska programmet bland annat berätta vilket program de skulle sökt om Estetiska programmet inte funnits, visade det sig att Samhällsvetenskapsprogrammet var det största enskilda alternativet. Samtidigt var det fler elever totalt sett som skulle valt helt andra utbildningar; fordon, bygg, hotell och restaurang, livsmedel, handel och administration, media etc. Spridningen var stor över samtliga nationella program och specialutformade program och motsvarar siffrorna för hur många elever som söker respektive program nationellt, med ett undantag: Naturvetenskapsprogrammet. Flera elever har också uttryckt att de inte skulle gå gymnasieskolan om inte Estetiska programmet funnits. De elever som kommer till Estetiska programmet är i detta avseende är en mycket heterogen grupp individer.

Heterogeniteten i elevgruppen har också lyfts fram på de skolor vi besökt.⁴⁾ Nästan uteslutande upplevs det som ett problem och man talar om den stora spridningen i elevernas kunskap, motivation och ambition.⁵⁾ Detta gäller såväl inom kärnämnena som i karaktärsämnena. En vanlig uppfattning bland skolledare och kärnämlärare om eleverna på Estetiska programmet är att de, om inte programmet funnits, skulle återfinnas på Samhällsvetenskapsprogrammet eller Naturvetenskapsprogrammet, men också:

”Dom väljer bort teoretiska ämnen för att dom är trötta på dom från grundskolan.” (Lärare i företagsekonomi)

eller: *”Kan det inte vara så att dom har förstått att dom behöver både praktik och teori, det har inte SP-eleverna förstått.”* (Lärare i engelska)

4) Under våren 1998 besökte vi sex skolor under två dagar/skola och under hösten två skolor under fem dagar/skola. På hösten 1998 genomförde vi också intervjuer med skolledare på ytterligare tio skolor.

5) Estetiska programmet har både hög andel elever med reducerat program och hög andel med utökat program. 13,3 procent resp. 31,2 procent att jämföra med snittet för alla nationella program på nio och en halv procent resp. 19,5 procent. (Skolverket, Slutbetygen i gymnasieskolan vårterminen 1997, dnr 1998:207)

Behörighetskrav för att kunna komma in på ett gymnasieprogram är enligt 5 kap. § 5 i skollagen, godkända betyg i ämnena svenska, engelska och matematik, annars reduceras de 16 valbara programmen till ett – IV. Ett av de 16 programmen är ES. Enligt 6 kap. § 7 i gymnasieförordningen har skolor som anordnar Estetiska programmet rätt att genomföra och ta hänsyn till ett *färdighetsprov* i samband med urvalet till programmet. En rundringning till ett urval på 37 intagningskanslier från samtliga län visade att av de totalt 68 skolor med Estetiska programmet inom deras ansvarsområde, hade 43 skolor färdighetsprov på minst en gren. Det var vanligast med ”intagningsprov” på musikgrenen och på inriktningen dans. Vad gäller intagningsprovet kan man se att det varierar både i utformning och syfte. Man viktar också prestationen på intagningsprovet olika. Ibland väger det lika tungt som betygen, ibland tyngre och på några orter kommer alla elever in oavsett hur det gått på intagningsprovet.

Att ha eller inte ha intagningsprov är en fråga som delar de verksamma inom Estetiska programmet i två läger. Olika uppfattningar finns hos såväl skolledare, lärare och elever. I teorin tjänar intagningsproven syftet att gallra bort de elever som bedöms sakna förutsättningar för programmet och bara få kvar de som bedöms ha utvecklingspotential i sin estetiska inriktning: *”Jag tycker det är negativt att alla kommer in.”* (Karaktärsämneslärare) Detta syfte tjänar proven också i praktiken på några håll i landet. Men i vissa kommuner har man platsgaranti på sitt förstahandsval och då tjänar intagningsprovet huvudsakligen syftet att få till stånd ytterligare en informationsträff kring programmet, för att upplysa eleverna om vilka krav och förväntningar man kommer att ställa på dem. Härvid gallras då de elever bort som är för omotiverade för att ens komma till provtillfället – under förutsättningen att man gör urval. På några ställen kan elever som har låga betyg få göra ett särskilt färdighetsprov och antas till utbildningen inom ramen för den fria kvoten.

De skolor som besökts i och med utvärderingen och som anordnat intagningsprov betonar också vikten av dem. I en del fall har man nyligen infört dem med positiva erfarenheter. Det finns också flera skolor där man inte vill ha intagningsprov. Man ser det som sitt uppdrag att skapa en utbildningsplats till alla de som söker programmet, och så får man anpassa utbildningen till de som slutligen hamnar på programmet.

Många elever har varit för intagningsprov och tror att det skulle ge utbildningen en högre kvalitet: *”Ett fel som jag tycker, är att det borde vara inträdesprov till det estetiska programmet för det blir så stora kunskapsklyftor i klassen och det är dåligt eftersom vi ska göra så mycket ihop.”* (Flicka, årskurs 1, brev).

Även om få av skolorna har uttalade förkunskapskrav, finns en tydlig diskussion om ”rätt elever”, som bottenar i svårigheter att tillgodose den

heterogena elevgruppen med rätt utbildningsinsatser. Detta kan vara ett uttryck för att gymnasieskolan har blivit en skola för alla och att man jämför med då man hade homogena elevgrupper: *”Det har blivit mycket jobbigare att undervisa nu, det kräver mer av en.”* (Sh-lärare). Men det handlar också om programmets dubbla intressen. Å ena sidan vill man ha elever som har tillräcklig talang för att följa undervisningen i karaktärsämnen och å andra sidan ska dessa elever vara jämförbart duktiga med eleverna på SP och NV⁶⁾ i kärnämnen. Härvid anses intagningsprovet i kombination med betygen fylla funktionen av att förse utbildningen med en i båda avseendena homogen elevgrupp. Huruvida detta sedan spelar någon roll för elevernas postgymnasiala karriärer är osagt.

Problem med heterogenitet uppstår när utbildningens syfte inte är klarlagt. De elever och lärare som ser programmet framför allt som en yrkesorienterad utbildning blir ständigt besvikna över att de mindre ”talangfulla” eleverna sänker klassens totala prestation. Samtidigt blir de lärare frustrerade som tror att programmet främst är studieförberedande då elevgruppen inte är lika motiverad, eller motiverad på ett annat sätt än man är van vid, jämfört med Samhällsvetenskapsprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet⁷⁾.

Programmets breda syfte

Programmets dubbla intressen, eller breda syfte, är annars det man i intervjuerna lyfter som dess stora förtjänst. Du kan bli både och! Eleverna får en bred teoretisk utbildning parallellt med att de får möjlighet att specialisera sig inom ett konstnärsområde. Men frågan är om det inte ofta är antingen eller. Till exempel talar programpresentationer och lokala utvärderingar från 43 skolor ett delvis annat språk. Vanligast är att man lockar med karaktärsämnen.

Många skolor tar till exempel upp vad man kan bli efter Estetiska programmet i yrkesväg, på ett sätt som man inte beskriver Samhälls-

6) Det är oftast samma lärare som undervisar i kärnämnen på ES som i NV och SP.

I de allra flesta intervjuer med kärnämneslärare är det mellan dessa tre program man jämför elevernas prestationer. På en skola där det inte fanns andra studieförberedande program blev kärnämneslärarens bild av eleverna på Estetiska programmet avsevärt mer positiv.

7) I en studie av SCB (Statistiska meddelanden: U 83 SM 9701) angav 26 procent av eleverna att de sökt Estetiska programmet för att det ger en yrkesutbildning, 16 procent för att det ger behörighet till högskolan, 18 procent för att det gav många möjligheter och 35 procent angav andra orsaker (här skiljer sig eleverna från Estetiska programmet avsevärt från andra elever). Endast en procent av eleverna valde programmet för att det trodde att det skulle leda till arbete.

vetenskaps- eller Naturvetenskapsprogrammet. Vissa skolor presenterar sig snudd på som en yrkesutbildning. Några kataloger lanserar programmet som både yrkesförberedande och studieförberedande. Skillnaden mellan att Estetiska programmet möjligen förbättrar möjligheten att komma in på ytterligare yrkesutbildningar och huruvida programmet i sig är en yrkesförberedande utbildning, är överlag illa utredd i programmaterialet. Vidare kan man se att kärnämnen och ”allmänna ämnen” får en mycket undanskuffad plats i informationsmaterialet. Ungefär en tredjedel av skolorna nämner knappt ens att utbildningen till drygt 50 procent består av andra ämnen än estetiska ämnen. Andra nämner det i förbigående, och någon som lika eldigt beskriver svensktimmarnas betydelse som körsångens står inte att finna.

Att kärnämnen får en tillbakadragen plats i alla presentationer är förvisso naturligt, eftersom det är programmets särdrag som ska presenteras. Men man kan fråga sig om inte den platsen är allt för tillbakadragen i förhållande till den tid de faktiskt tar på schemat. Samma mönster står att finna i de lokala utvärderingarna. När man velat få en bild av programmet har intresset tydligt rört sig runt karaktärsämnen. Frågor kring hur eleverna upplever undervisningen i kärnämnen är försvinnande få jämfört med hur de trivs med sina karaktärsämnen.

Den bild dokumentanalysen ger av programmet berättar om ett ”smalt” program med en tydlig fokusering på karaktärsämnen. Denna bild understöds också av att grenvalet som regel sker i samband med att eleverna söker till programmet. Grenvalet i början av utbildningen förstärks genom det intagningsprov som görs och vars innehåll alltid är hämtat från en gren. Det här bidrar till att förstärka gränserna mellan grenarna, även om det finns elever som har ett allmänt estetiskt intresse och är intresserade av fler inriktningar.

”Jag gick bild till i oktober, fast jag hoppade inte av för att jag tyckte det var tråkigt utan jag tyckte det var jätteroligt, men så tänkte jag: Om jag inte provar teatern så kommer jag säkert att gå och tänka på det... och så var det ännu roligare.” (Flicka, årskurs 2.) Eller: ”Det är ju kul med musik och bild och så där, men det är ändå mest dans jag är inriktad på...” (Flicka, årskurs 2.)

Andra elever har hållit på med sitt specialområde sedan de var små och är mycket målinriktade. De ser inga skäl att pröva sig fram: *”Jag vill nog ha specialiseringen från början...” (Flicka, årskurs 2.)*

Vi har endast mött en kommun i våra besök som skjuter fram grenvalet till slutet av årskurs 1 (rundringningen till intagningskanslierna visade ytterligare fem). Tanken är här att alla elever ska pröva på samtliga konstformer i årskurs 1. Nästan uteslutande organiseras också klasserna

grenvis redan från första året. I de få fall där vi mött klasser som varit mixade med elever från olika grenar har det funnits en mycket medveten tanke bakom detta. På några skolor med ”rena” klasser, blandade lärarlaget i kulturhistoria eleverna från de olika grenarna för att på så sätt få en över-spridning av elevernas olika kunskaper från respektive gren. Liknande skäl låg till grund för de mixade klasserna.

När det gäller föreställningen om Estetiska programmet betonar många skolledare och lärare som sagt bredden; att man läser mycket allmänna ämnen samtidigt som man läser karaktärsämnen. Just kombinationen utgör för skolans vuxna ”utbildningen”. Med bredd menar skolledarna och lärarna däremot sällan den estetiska breddning som programmålen föreskriver, och i en diskussion om kvalitet talas det i stället om en möjlighet till fördjupning i de estetiska ämnena. Det återspeglas även i rekryteringen av ”specialister” till de olika karaktärsämneskurserna. De har sällan lärarutbildning, undervisar ett fåtal timmar och deltar i mindre utsträckning i skolans inre arbete. Vi har i intervjuerna inte heller mött någon som ifrågasatt att Estetiska programmet motsvarar en traditionell föreställning om givna konstarter, även om flera intervjuade saknar möjligheten att kombinera dans, teater, bild och musik. Estetiska programmet är i praktiken en spegling av de konstnärliga högskolorna, ganska långt ifrån den estetiska smältdegel som återfinns ute i samhället. Till exempel lyser datorer oftast med sin frånvaro.

Uppfattningen om intagningsprovets kvalitetssäkrande nödvändighet reflekterar också en syn på Estetiska programmet som en främst yrkesförberedande utbildning.

Att organisera för bredd

Estetiska programmet ska dels utveckla elevens förmåga att möta, uppleva och analysera uttryck inom olika konstarter, dels förbereda för ett stort antal utbildningar ”såväl inom som utom det estetiska området”. Det borde därför vara angeläget att ett gemensamt planeringsarbete sker mellan alla lärare som undervisar på programmet. Så är inte fallet. Det finns en uppenbar konflikt mellan att organisera programmet så att det stämmer för såväl undervisningen i kärnämnen som i karaktärsämnen. Framförallt handlar det om att hitta tid för samarbete. Flera lärare har önskat bättre samarbetsmöjligheter på samtliga nivåer, men särskilt har man fokuserat samarbetet (eller bristen på samarbete) mellan karaktärsämneslärarna och kärnämneslärarna. Mest anger man schemat och bristande tid för planering som hinder – kanske för att detta är neutral mark.

Samtidigt förefaller det nämligen ligga något mer i lärarnas utsagor.

Karaktärsämneslärarna tycker att de måste anpassa sig efter kärnämnslärarnas preferenser – *”Man skulle behöva vara mer flexibla... Karaktärsämneslärare kan lätt byta timmar och dagar med varandra vilket är omöjligt med kärnämnslärarna”*, säger en karaktärsämneslärare. En annan säger – *”Vi måste hitta andra former! Vi passar inte in under kärnämnestrutturen.”* Exempelvis visar en lokal utvärdering från en av skolorna i urvalet, att väldigt lite undervisning planeras tillsammans med lärare som undervisar samma elevgrupp (sju procent av den sammanlagda planeringstiden); för det mesta planerar den enskilde läraren undervisningen ensam (50 procent) följt av planering tillsammans med lärare inom samma ämnesområde (21 procent).

Det finns hos karaktärsämneslärarna en tendens att isolera sig och ha mycket lite samverkan med övriga lärare på programmet. Även i ett sådant ämne som kulturhistoria är det ovanligt med ett samarbete mellan lärarna, även om det förstås finns undantag. Lärarna i karaktärsämnen säger att de har nog med att planera ihop de olika ämnena inom sektorn och att kärnämnslärarna som regel är uppbundna till andra program.

”Vi har fullt upp med att samverka mellan musikämnen, så jag tycker inte att man ska krångla till det alltför mycket, faktiskt. Det är svårt nog att träffas vi musiklärare och att dra in en massa kärnämnslärare i detta, det är helt omöjligt.”
(Musiklärare)

”Jag har ju svenska och kulturhistoria. Jag samverkar med mig själv, och då fungerar det bra naturligtvis.” (Musiklärare)

Samarbetssvårigheterna är så tydliga att även eleverna lyfter fram att *”det finns kommunikationsproblem mellan karaktärsämneslärarna och kärnämnslärarna”*. (Pojke, årskurs 3.) Det yttrar sig till exempel i att prov och viktiga genomgångar sammanfaller med stora produktioner.

På några skolor börjar man se arbetslag som lösning på samverkansproblem, men ofta förefaller ledningen vara mer positiv än lärarna. På ett par av de besökta skolorna tyckte man att det skulle bli bra att samverka om eleven, men att planera undervisning ihop trodde man skulle bli svårt.

På en skola, där man arbetat i arbetslag sedan en tid tillbaka, kom flera kritiska röster från karaktärsämneslärarna – *”Det blir inget gjort. Man diskuterar, redovisar – men vi känner knappt varandra. Man blir frustrerad. Vi är ju vana vid att jobba praktiskt och inte abstrakt teoretiskt. Kärnämnslärarna tar över.”* Den tidigare nämnda lokala utvärderingen visar också att *”kollegor i arbetslagen”* har relativt liten betydelse för den enskilda lärarens sätt att arbeta jämfört med elevernas och ämneskollegornas betydelse. Vidare känner karaktärsämneslärarna att arbetslagen tar tid från eleverna. I den

mån det går prioriterar de eleverna och känner att de får ”*skit för detta i efterhand*”. Man säger att det finns ringa förståelse från skolledningen för karaktärsämneslärares arbetsförutsättningar, såväl de praktiska som de ekonomiska.

På en annan skola har man gjort vissa försök att formalisera samverkan i ett programråd för Samhällsvetenskapsprogrammet och för Estetiska programmet, men då man inte såg några som helst effekter för utvecklingen av programmen lades rådet ned. Det finns även positiva erfarenheter av formaliserad samverkan i skepnad av ”estetiskt råd”, där man fått med kärnämneslärarna och där dessa har sett det ”*som en ära*” att bli invalda.

Huvudintrycket är dock att det finns flera kulturella barriärer att överbrygga. Dels bedriver man undervisningen i kärnämnen och karaktärsämnen på olika sätt och dels tycks man vara rätt okunnig om varandras ämnen. Okunnigheten tycks störst hos kärnämneslärarna, som ofta inte har egna erfarenheter av att vara elev i estetiska ämnen. En lärare i Idrott och hälsa som inte har något samarbete med karaktärsämneslärarna på Estetiska programmet får utgöra ett första exempel. Han nämner i intervjun ergonomi som ett moment i sin undervisning och ser där flera möjligheter till samarbete med biologi och naturkunskap. Däremot ser han inte den koppling som kan ske till dans, Kroppen som uttrycksmedel, bildämnet, sången osv. Ett andra exempel är en lärare i arbetsmiljökunskap som har problem med ES-eleverna eftersom han inte kan relatera gängse resonemang om arbetsmiljö till den arbetsmiljö där ES-elever kan komma att hamna; en konstnärssateljé, en teaterscen, en danssal eller en skivstudio. I båda fallen kan det tyckas vara ganska små kunskapsluckor som behöver täppas igen, men frågan är om tiden finns. Ett ”motmedel” som fler rektorer börjat utveckla till samarbetssvårigheterna är att koncentrera kärnämneslärarna till vissa program, och kanske kan detta vara inledningen till ett ökat samarbete de olika lärarkategorierna emellan. Samtidigt ger kärnämneslärarna uttryck för att helst vilja tillhöra en ämnesgrupp och har dessutom svårt att tänka sig att inte undervisa på flera olika program, då de känner att kontakten med flera olika elevgrupper är utvecklande. Låter vi detta argument slå en kullerbytta torde vi finna att även elever skulle tycka det var utvecklande att möta många olika lärare – med olika syn på världen.

Programmets status

För flera elever är Estetiska programmet en räddningsplanka, en möjlighet att få en meningsfull gymnasietid: ”*Jag måste säga att nu på gymnasiet, på musikgrenen på estetiska programmet är det första gången någonsin som jag trivs i*

skolan.” (Pojke, årskurs 1, brev.) Eller att överhuvudtaget kunna ha en gymnasietid: *”Hade inte musikgrenen eller annat estetiskt funnits så hade jag inte gått gymnasiet. Faktiskt!”* (Pojke, årskurs 1, brev.) Våldigt många elever menar att de estetiska ämnena bär dem över ”pluggandets” vedermödor i kärnämnen och erbjuder vägar till självförtroende och självförverkligande. Kärnämnen anses förvisso ”nyttiga” och öppnar porten till högskolan, och är på så sätt bra, men oroande få elever ser i dessa ämnen möjligheter till kreativitet eller personlig utveckling. På så sätt finns även på ES den tendens till tudelning av utbildningen, som finns på en del andra program. Frånvarostatistiken i kärnämnen kontra karaktärsämnen talar sitt tydliga språk. För att ta ett exempel skriver Utvärderingsenheten i en av de besökta kommunerna om X-skolan (som erbjuder NV, SP och ES):

”I ett fall finner vi det särskilt angeläget att lyfta fram ett problem med ett enskilt program. Det gäller det estetiska programmet och den mycket bristfälliga elevnärvaron framför allt när det gäller kärnämnen. Under vårt besök såg vi lektioner där i ett fall alla elever utom fyra–fem var frånvarande och en frånvaro på cirka 30–40 procent av eleverna förekom i flera fall.

Detta problem har många aspekter – felval, elevmotivation, upplevd meningsfullhet, programmets status bland personalen etc. – och är enligt vår bedömning så allvarlig både för de elever som skolkar och de som faktiskt deltar, att det kräver omedelbara åtgärder.”⁸⁾

Det är inte ovanligt att eleven ser sig som den utanförstående konstnären, med rätt att prioritera sin dag, och ”rationalisera bort” kärnämnen, men som i gengäld återfinns i musik-, drama- eller bildsalen, ytterst solidarisk med kamraterna, karaktärsämnesläraren och den konstnärliga uppgiften. På sen eftermiddag, på kvällstid, på helger och lov. Det är fördjupningen i de estetiska ämnena som är utbildningen, det är där man blir *någon* – resten är ”skola”, där man i bästa fall blir *något*.

8) Frågan är emellertid om det är rättvisande att skylla på ”felval, elevmotivation, upplevd meningsfullhet, programmets status bland personalen” (a.a.). De aspekter vi funnit skiljer sig något från dessa. Utifrån en tolkning av elevintervjuerna ligger det nog närmare till hands att lägga skuld på ett schema med allt för många håltimmar. Redan i årskurs ett, när eleverna ofta ännu inte lärt sig ta det ansvar för de egna studierna som krävs på gymnasieskolan, förekommer veckoscheman med upp till fyra timmars hål mitt på dagen. Detta i kombination med att eleverna ofta saknar utrymmen att disponera sin egen tid, bidrar starkt till att man åker hem och inte orkar komma tillbaka. Det har också framkommit att kärnämneslärare uttalat till eleverna att det inte är så viktigt att delta i undervisningen. Huvudsaken är att man gör det man ska och att det inte spelar någon roll var man gör det.

Samtidigt som eleverna genom att inte gå på kärnämneslektioner bidrar till att programmet får en låg status ger de programmet hög status genom att prioritera och utveckla/förädla färdigheter inom de konstnärliga fältet. Just programmets specialisering mot olika konstformer, och eleverna som går där, gör att det avviker från det som kan sägas vara "den grå skolans vardag". Samtliga intervjuade skolledare har lyft fram programmets positiva betydelse för den enskilda skolan, såsom vackra julavslutningar eller trevliga teaterföreläsningar – men också att det mer allmänt bidrar till att skapa en god atmosfär på skolan. Kärnämneslärarna pekar på elever med känslor, fantasi och ett stort mått av social begåvning, men som inte alltid är så hågade för studier i mer traditionell bemärkelse (att det finns många elever med problem, som kräver elevvårdspersonalens engagemang, påpekas av flera). För lärare i bild, drama och musik har programmet inneburit en förbättrad arbetsituation – en möjlighet till ämneskollegor, fler timmar och längre möten med eleverna. Härvid nämner också ofta karaktärsämneslärarna förhållandet till eleverna som många gånger är närmare än relationen till kollegor i andra ämnen.

Att överhuvudtaget få grepp om programmets status är svårt. Men ser man det i ljuset av att man ställer krav både på estetiska färdigheter och på allmänteoretiska, blir det möjligt att tillskriva programmet hög status som yrkesutbildning och låg status som studieförberedande utbildning. Eleven har förenklat uttryckt hög status som "konstnär" men låg som "intellektuell". Detta beror givetvis på vad man jämför med.

Vad lär man sig på programmet och hur lär man sig det?

"Schemat var lite av en chock. Det fanns ämnen som man aldrig hade hört talas om." (Flicka, årskurs 2, brev.)

Estetiska programmet kan i många hänseenden sägas vara en hantverksmässig utbildning, där modellinlärning är mycket vanlig. Relationen mellan lärare och elev har vissa likheter med den mellan idrottsmannen och hans tränare eller lärlingen och hans mästare. Läraren, "mästaren", visar eleven, "lärlingen", hur man gör. Eleverna har oftare en uppgift att göra med given metod, till exempel att dreja en temugg, och sällan ett problem att lösa med valfri metod. Lärarna och eleverna betonar i intervjuerna nödvändigheten att behärska grunderna. Detta medför att alla elever i en grupp oftast arbetar med samma teknik och oftast en likartad uppgift. Användningen av datorer inom karaktärsämnen förekom mest inom musiken på de skolor vi besökt. Att man inom bildämnen inte synes ge eleverna utbildning inom datoriserad bildhantering hänger samman med

lärarnas egen bristande kompetens och avsaknad av adekvat utrustning. Lärarna i dans och teater vi mött har också en bristande kompetens inom modern datateknik, varför eleverna inte alltid ges möjlighet att välja kursen Teaterteknik.

Oftast framställs konflikter och problem inom ES som beroende på olikheter mellan å ena sidan de konstnärliga ämnena och å andra sidan övriga. De fyra konstarterna på ES – bildkonst och formgivning, dans, musik och teater – har dock var och en sin historia, som medför större olikheter än vad en hastig betraktelse ger vid handen. De har som skolämnen fungerat olika länge. Musiken har funnits med så långt tillbaka som vi har skolhistoria och har kanske också den mest omfattande teori- bildningen inom skolan av de fyra. Därför tycker vi oss höra ett tydligare och mer förankrat yrkesspråk bland musikeleverna än bland de övriga. Dansarna har också oftast ett väl förankrat yrkesspråk, medan bild- och teaterleverna gav ett mer blandat intryck. Vi har också fått erfara att det inte alltid är lätt att samverka mellan de olika estetiska ämnena, kanske just beroende på olikheter i tradition och sätt att undervisa. *”Dansarna gör rätt och fel, men det finns inte i teatern. Teatern bryter mot rätt och fel, vilket är lika med konst. Det är det läraren ska göra. Skillnaden mellan dans och teater är just rätt och fel.”* (Teaterlärare). Någon skola med endast en gren var ointresserad att få fler, men annars har det i intervjuerna framkommit ett starkt önskemål om mer samverkan mellan grenarna. Det prioriteras emellertid inte alltid i praktiken. På vissa skolor gör man, vilket nämnts tidigare, försök att blanda klasserna med elever från de olika grenarna, för att eleverna ska mötas i andra ämnen och för att underlätta samverkan.

Genom observationsstudier har det varit möjligt att få en bild av huvuddragen i undervisningen inom respektive gren. Musikundervisningen är inriktad mycket på arbete i grupp. Det finns därför också en tydligt disciplinerande del, där individen ständigt måste ta hänsyn till noter och arrangemang, andra medverkande i en ensemble eller musikgrupp, eventuell dirigent/orkesterledare samt lärarens krav. Gehörs- och musiklära samt arrangering och komposition är teoribemängda ämnen där det finns det ”rätt” och ”fel”. Eleverna tränas att analysera utefter dessa teorier. Begrepp och teoretiska system är väl kända av eleverna, då undervisningen utgår från dem. En manlig elev menade att musiken har stora likheter med matematiken. Musik är dock mycket roligare än matematik, menade han, därför att det inte bara har med tal att göra, utan också blir musik.

Undervisningen på konst- och formgivningsgrenen består till stor del av teknikträning och handledningen sker som modellinläring (rådgivning). Begreppen vi hört är relativt få och det är inte alltid eleverna

använder dem. Gemensam analys och reflektion kring uppgifterna sker oftast när de är klara. Eleverna arbetar med likartade uppgifter men sällan i grupp, och kraven på gemensam start av en lektion finns sällan. Utifrån den givna uppgiften gör eleverna sina personliga tolkningar och ger ofta varandra uppmuntran och positiva kommentarer. De ges tid att arbeta klart och finputsa sina alster, så att tillfredsställelse uppnås. Tålamod och koncentration blir en del av inläringen.

I dansundervisningen arbetar man mycket med kroppskänedom och samspel med musiken. Det finns också en tydlig ambition att eleverna ska undvika skador. Man har sällan teoretiska genomgångar och analyser görs inte utifrån någon given struktur. Det kommer in successivt genom att organisera rummet, gå på diagonalen och olika sätt att ta in musiken. Fackspråkets ord och begrepp kommer också efterhand, men finns hela tiden med och är levande också för eleverna. De har ofta läxor, vilket innebär nya steg att öva, och man tar hjälp av varandra i gruppen.

I teater arbetar man oftast med scenisk gestaltning och improvisationer mer renodlat i början av utbildningen, för att efterhand också göra större produktioner. Graden av texttolkning och analys skiljer mellan skolorna. Begreppen byggs på hela tiden. Eleverna lär sig att ge och ta kritik och att arbeta i grupp. Ofta betonar lärarna att lyhördhet inför gruppen är viktigt och att det inte finns något "rätt" eller "fel". Personlig utveckling nämns som viktigare än utbildning till skådespelare, även om man vill ge eleverna en grund att stå på.

I såväl program mål som kursplanemål betonas förmåga till reflektion och analys kring estetiska fenomen. Vid de observationer vi genomfört är det mer av produktion och mindre av reflektion och analys vi fått se. Även de intervjuer vi gjort bekräftar att det finns en tendens till att "stanna vid det praktiska". Kanske är språkbruket avslöjande när bildläraren kallar sitt ämne praktiskt och andra, kärnämnen, teoretiska? Kanske är det bara så vi alltid uttryckt oss kring dessa förr så kallade "övningsämnen"? Tydligt är dock att musiken och dansen visat fler prov på reflektion och analys vid de lektionsbesök vi gjort.

Bland alla intervjuade fanns en förhärskande syn att all kulturverksamhet i sanning är god. Denna uppfattning är naturligtvis huvudsakligen främjande för utbildningen och andan på programmet, men saknas den problematiserande hållningen kan utbildningen samtidigt bli konserverande och göra eleverna aningslösa. Reflektioner och analys av konst och kultur i vidare mening mötte vi mest i ämnet kulturhistoria.

Kulturhistoria fungerar annars som en katalysator för hur den enskilda skolan ser på utbildningen. Vill man ge eleverna en kulturhistorisk bredd eller anser man att till exempel musikeleverna främst ska läsa

musikhistoria? Erbjuder man kursen Konst- och kulturanalys? Ämnet kan ibland fungera som plattform för möten mellan karaktärsämnen och kärnämnen. Ibland undervisar karaktärsämneslärarna men lika ofta är det lärare i svenska och historia som håller i ämnet. Det är nästan aldrig en enskild lärare som behärskar hela ämnet, och det löser man med lärarlag eller med att vissa delar får mindre utrymme. Det finns ännu ingen utbildning i ämnet på universitetet. De intervjuade lärarna var fulla av entusiasm för ämnet: *"... det är så viktigt, tycker jag, att det här ämnet förs ut till andra program också."* (Lärare i KuHi) Lärarna tog också upp svårigheten med brist på kompetens och utbildning. För en intervjuad elev var kulturhistoria det roligaste ämnet, medan andra hade svårt att se det som meningsfullt.

I den mån det förekommer någon koppling mellan kärnämnen och de estetiska ämnena är denna svag och visar sig mest i elevernas val av redovisningsformer, som dramatiseringar eller med musikinslag. Kring kulturhistoria sker oftare ett samarbete av tematisk natur kring till exempel antiken eller renässansen. Det verkar vara mindre vanligt att till exempel samhällskunskapen sysslar med kulturpolitik eller kultur som ett propagandavapen eller att matematiken gör exemplifieringar utifrån konsten eller musiken.

Bra stämning i klassen och lätt att få stöd

"Men i vår klass är det så otroligt, vi har vuxit samman under de här tre åren, vi har liksom umgåtts med varandra stora delar av dygnets timmar oftast, när vi haft produktioner och sånt, så att vi har lärt känna varandra, man har blivit beroende, man är beroende av varandras känslor, mer än de andra programmen där det bara är plugg..."

Programmet lockar många typer av elever, och flera anser att man får vara sig själv och att toleransen mot olikheter är stor. Man pekar också på god sammanhållning i gruppen. Eleverna tränas ju från början att visa sig i de estetiska ämnena, och det verkar skapa såväl trygghet som tolerans. Konst och formgivningsgrenens elever skiljer sig något och arbete i grupp är också ovanligt där.

När eleverna uttalar sig positivt om programmet, vilket de ofta gör, är det främst om de estetiska ämnena och stämningen i klassen. Det finns i dessa ämnen något som skapar mening och möjlighet till självförverkligande. Många är vittnesmålen om starkt självförtroende och personlig utveckling. Eleverna betonar också kraftfullt betydelsen av att på gymnasiet få syssla med det man är intresserad av *"Nyttan av att gå teater är att jag får göra det jag är intresserad av."* (Flicka, årskurs 2, brev). De estetiska ämne-

na erbjuder också utrymme för fantasi och skapande, vilket ”skolan”, dvs. de övriga ämnena, inte tillfredsställer.

De förhållandevis små undervisningsgrupperna, de många timmarna och de långa passen med karaktärsämneslärarna möjliggör personliga relationer och utrymme för individerna. *”Förutsättning för att kunna ge varje elev det den behöver och föda och utveckla, det är ju att man har en personlig relation.”* (Bildlärare). Elever i behov av stöd i karaktärsämnena har goda chanser att få det löpande inom kursen. Inom kärnämnena får eleverna oftast stöd via mer formella åtgärder. Härom har vi har mött flera olika sätt att ta hand om de elever som inte klarar skolan. På en skola, till exempel, har 20 procent av eleverna reducerat program, på en annan har man nivågruppering i engelska och matematik. Det finns ett ökat och uttalat behov av specialpedagoger på programmet och flera elever går också på IV men fortsätter med karaktärsämnena. I kärnämnena är det ofta elever med stort behov av stöd som får hjälp. Elever med bara något eller några IG kan få klara sig själva:

”Men du hade IG i samhällskunskap? Ja, men jag vet inte, vi har inte pratat om det, jag har liksom lagt det på hyllan ... jag vet inte, jag kan ha IG i det, tänker jag.” (Flicka, årskurs 3.)

Det finns en tydlig skillnad mellan karaktärsämnena och kärnämnena i hur man ställer krav och ger nödvändigt stöd till de som inte når upp till kraven. Fler elever vittnar om hur man inom kärnämnena tenderar ha alltför låga förväntningar på eleverna *”Jag upplever det inte som att t.ex. vår svenskaundervisning ligger på samma nivå som på de andra studieförberedande programmen. Ofta känns det som att lärare inte räknar med att vi varken kan eller vill eller har förmågan att läsa allt som står i läroplanen, endast på grund av att vi är esteter.”* (Flicka, årskurs 2, brev). Att sänka kraven kan vara ett sätt att svära sig fri från stödinsatser, men kan också förstås i ljuset av att elevgruppen ofta är större i kärnämnena. Konsekvensen är emellertid att utbildningen får en stämpel av att vara ”flummig”.

Att utbildningen är ”flummig” motsägs emellertid av att belastningen periodvis är stor, och samtidigt som frånvaron är stor inom kärnämnena är närvaron hög inom karaktärsämnena: *”När man gör slutproduktionen använder man kanske tio procent på skolan, resten gör man ju på fritiden, om inte mer.”* (Pojke, årskurs 3.) Vi påpekade tidigare att de stora estetiska projekten ofta krockar med prov och redovisningar i mer allmänna ämnen. Eleverna anser sig aldrig fria och trots hemuppgifter måste man alltid öva på sitt instrument. Bildeleverna måste stanna kvar och måla. Dansarna har sin kropp att underhålla och teaterleverna har sina repliker att sätta. Dessutom förutsätts det att man ställer upp kvällstid och på helger. Det finns en

tendens hos karaktärsämneslärare och elever att lägga ambitionsnivån avsevärt högre än kursens timal egentligen medger. Ibland kommer alla inblandade i kläm och konflikter uppstår ”*Även fast man kanske är sjuk måste man komma dit och repa.*” (Flicka, årskurs 3.) I vissa fall är det tydligt att belastningen på eleverna inom karaktärsämnen, och då särskilt vad gäller slutproduktioner är för stor. På en skola hade eleverna tagit med sig sov säckar för att kunna arbeta så mycket som möjligt på en pjäs som skulle sättas upp. Att eleverna eftersträvar perfektion i det de gör är kanske inte så konstigt men speglar återigen synen på utbildningen som främst specialistinriktad. Att eleverna, exempelvis, inte går på sina lektioner i matematik borde i allt väsentligt vara lika mycket teaterlärarens problem som matematiklärarens.

Val inom gymnasiet – individuellt val

Inom Estetiska programmet finns flera olika val eleverna kan göra. Det finns det individuella valet om 190 p, det lokala tillägget på 110 p och specialarbetet. Det lokala tillägget kan användas på olika sätt, t.ex. som förstärkningsresurs för vissa kurser, för vissa elever eller för att stötta en lokal profil på skolan. En skola vi besökt förstärker till exempel karaktärsämnen på samtliga program med hjälp av delar av det lokala tillägget. Det lokala tillägget är en timpott skolan disponerar som den vill.

För det individuella valet gäller att alla kurser på de nationella programmen som förekommer inom kommunen ska erbjudas eleverna som individuellt val. Så sker inte ofta. – ”*De kan ju inte välja ytterligare ett språk förutom engelskan nu och det är ju inte bra*” (Karaktärsämneslärare) eller ”*Vi har fått tjata till oss att få läsa franska t.ex. ...*” (Flicka, årskurs 3.) – Det individuella valet läggs på schemat men samtliga elever har inte tillgång till de positionerna och dessutom erbjuds inte alla elever alla kurser. Vissa kurser krockar med andra, vilket gjort att elever som önskat specifika kurser haft svårt att få den kombination kurser de önskat: ”*... rent tekniskt, det går inte att få ihop det med schemat ...*” (Karaktärsämneslärare).

”*... det sa de också till mig: Vad händer när man får nej på alla tre valen? ‘Ja, det händer väldigt sällan’ och så fick jag nej på allihopa.*” (Flicka, årskurs 2 – som svar på en lärares utsaga om att valen oftast tillgodoses.)

Bland de skolor vi besökt har det förekommit att elever inte kunnat läsa kurser som matematik C och naturkunskap B ”*... det är inte det roligaste att läsa men kanske det nyttigaste*”. (Flicka, årskurs 2.) Därmed hindras de från att senare söka vissa högskoleutbildningar utan att först gå via vuxenutbildningen.

Inom det individuella valet finns också exempel på skolor som lägger

kurser som paket, vilket gör att elever som läser en kurs inom det individuella valet kan finna sig själv bunden till ytterligare kurser.

”Först läste jag A-kursen i spanska ... sen ville jag inte fortsätta läsa B-kursen ... de förutsätter att om man har läst A-kursen i spanska då läser nog eleven B-kursen ... och det gjorde inte jag, så då hade jag inte möjligheten att läsa upp de poängen vad jag än tog ... då var jag ledig på de lektionerna ...” och ”... sen kom rektorn och meddelade att jag inte skulle kunna få ihop mina poäng och då frågade jag om jag kunde vara hemma och rida istället och då sa han att det var OK ...” (Flicka, årskurs 3.)

Elever från andra program erbjuds heller inte alltid de kurser som finns på Estetiska programmet inom deras individuella val. *”... vår rektor han är ju samhällsvetare och han vill bara ha såna ämnen på SP så han plockade bort den här kulturkunskapen från SP ... fast den var oerhört populär bland eleverna ...” (Lärare i idrott och hälsa.)*

Val inom programmet – valbara kurser

Inom respektive gren på Estetiska programmet kan eleven dessutom välja valbara kurser, med ett poängtal som varierar mellan grenarna, i storleksordningen 210–340 p.

De valbara kurser som erbjuds gäller för alla elever på Estetiska programmet. Så är dock inte fallet på skolorna. Eleverna ges inte möjlighet att välja de valbara kurser som erbjuds i programmet. Elever på en gren erbjuds grenspecifika valbara kurser men inte alltid valbara kurser med annan greninriktning.

Ett annat problem är att konstruktionen av de valbara kurserna är sådan att alla valbara kurser inte heller i praktiken är valbara för alla elever som går Estetiska programmet. Ett exempel är kursen Måleri och skulptur 120 p som har förkunskapskrav på 360 p (Bild och form B 40 p, Bild 160 p samt Form 160 p). De som går grenarna Musik respektive Dans och teater måste använda all tid från individuellt val och lokalt tillägg för att komma i närheten av den summan och då är den valbarheten intecknad. Dessa kurser som är förkunskapskrav är inte valbara kurser och kan därför inte så som det ser ut väljas den vägen.

Flera skolor vittnar om att de valbara kurserna har blivit ett obligatorium, till exempel: *”begränsad valbarhet ... tvångskurs”, ”begränsat utbud av valbara kurser”* (elever, årskurs 2) och att man erbjuder eleverna kurserna i paket: *”... det går inte att erbjuda eleverna väldigt många kurser ... är man ärlig så är det nån form av gruppval.”* (Karaktärsämneslärare.)

Flera elever har också svårt att se vad som är valbara kurser, dvs.

valbart, *"nej, vi fick väl välja, vad var det, video?"* (Pojke, årskurs 2.) *"... det var ju tvunget att alla ville ... till slut fick vi välja mellan fyra kurser, och så måste man ta tre av dem."* (Flicka, årskurs 2.) Eller *"Vi har aldrig haft valbar kurs, det har som funnits med på schemat så det har aldrig känts riktigt som valbart ..."* (Flicka, årskurs 2.)

Från skolornas sida pekar man på elevunderlag för kurser och menar att man på mindre skolor eller skolor med enbart någon gren inom Estetiska programmet har svårt att erbjuda alla kurser. Ekonomin blir då en stark ramfaktor. Ett sätt att minska problemet med för få elever i gruppen är att förändra förkunskapskraven på de valbara kurserna så att de kan erbjudas som individuellt val för elever från andra program. Det ger åtminstone elever från andra program och grenar möjlighet att söka vissa kurser. Som det ser ut idag är det omöjligt för elever från andra program att läsa till exempel Måleri och skulptur, och en hel del kurser är så förkunskapsinteknade att elever från annat program inte kan få andra önskemål tillgodosedda om de väljer att sikta in sig på en kurs som Formgivning i keramik och glas. Hej då, matematik C och spanska!

Till detta kan man lägga valbarheten, eller inflytandet, inom en kurs. Vad som ska läras och varför finns reglerat i de nationella kursplanerna men hur eleverna ska nå kunskapsmålen är upp till elever och lärare. I den enskilda kursen ges elever ofta en möjlighet att påverka den ordning i planering som läraren erbjuder, men mer sällsynt är att eleverna ges möjlighet att påverka utöver detta. Däremot ges eleverna möjlighet att välja redovisningssätt.

Samtidigt säger eleverna själva att de inte kan ha inflytande över det de inte känner till:

"... jag vet ju inte vad som finns, jag visste ju inte att det fanns nåt som heter linoleumtryck, det hade jag ingen aning om vad det var och det får man prova på ... det hade jag inte kunnat lägga in själv ..." (Flicka, årskurs 3.) Lärare menar att de i detta avseende *"bestämmer ramarna för elevernas valmöjligheter och inflytande"*. (Karaktärsämneslärare).

Eleverna tycker ofta de har mer inflytande i karaktärsämnen än i kärnämnen, men frågan är om det inte mer handlar om ett annat slags inflytande. I intervjuer med lärare förefaller kärnämneslärarna arbeta mer aktivt för att eleverna ska bli delaktiga i processen, medan karaktärsämneslärarna snarare framhåller sin totalitära roll. Inflytandet ligger i så fall mer naturligt i karaktärsämnenas arbetsformer.

Generellt gäller att om valbarheten/inflytandet inom kursen ska kunna fungera så måste också eleverna förstå vad som krävs av dem i kursen. Flera elever berättar att *"ingen direkt presentation av kurserna"* (Flicka, årskurs 2.) förekommit, eller att de sett kursplaner men inte läst dem. De

kursplaner vi tagit del av ute på skolorna har flera gånger varit ”kopior” av de nationella skrivningarna.

”Nej, vi har ingen lokal arbetsplan, det har ni nog förstått.” (Rektor)

Ofta vet eleverna för lite om utbildningens innehåll och syfte för att kunna ta ansvar för sina studier. Ibland har dock eleverna gett uttryck för det motsatta och de tycks drunkna i information, eller som en flicka sade: *”Jag tror aldrig jag läst en sån lapp till slutet...”*, trött på alla dessa likadant utformade betygskriterier och kursbeskrivningar.

Att föra fram programmets och kursens mål, syfte och innehåll på ett begripligt och intressant sätt är uppenbarligen ett problem.

Valbarhet – en indikator på det lokala inflytandet

Valbarhet kan generellt ses som en inflytandefråga, eller möjlighet för eleven att påverka sin utbildning. När det gäller de nationella skrivningarna ger de ett svängrum som skolorna inte utnyttjar, det vill säga alla kurser möjliga att erbjuda erbjuds inte eleven. Dessutom finns ju den begränsning av valmöjlighet kring de valbara kurserna som utretts ovan.

Grenarna som erbjuds inom Estetiska programmet upplevs vidare som begränsande. På flera skolor startas lokala grenar, exempelvis Musikal och Film-TV-Video, som ett tecken på att det inte finns plats på det nationella programmet. Den valbarheten har skolor, men motsvarande valbarhet för eleven erbjuds inte alla. Flera skolor har uttryckt en önskan om riksintag på lokala grenar så att de skulle bli tillgängliga för fler elever, även om skolornas motiv kanske snarare varit att öka urvalet av elever.

På många skolor erbjuds lokala kurser inom Estetiska programmet, till exempel Kroki 60 p eller Konceptkonst 80 p. Detta kan vara ett tecken på att de nationella skrivningarna utgör en begränsning för den enskilda skolan. Det kan också vara ett tecken på att de nationella skrivningarna tolkas som begränsande och inte som öppna. Det kan också betyda att lärare och skola vill påverka utbildningen. När lokala kurser i hög grad är specialiserade, vare sig de är långa eller korta, betyder det ofta att kurserna skapas utifrån lärares önskemål att ”fylla sina timmar” och då sällan elevernas.

Det lokala sambandet och traditionernas betydelse

I flera kommuner har Estetiska programmet vuxit fram med den kommunal musikskolan som bas. Där har sedan musiklinjen vuxit fram och nu Estetiska programmet. På senare tid har kommunala kulturskolor utvecklats och här har programmet med samtliga grenar lättare haft kraft att utveckla sig. Även lokala institutioner som Folkets Hus, medieverk-

städer, frikyrkor och konsthallar har bildat en viktig bas för programmets utveckling. Lokala musikalgrenar har uppkommit genom lokala politikers intressen, men kanske framförallt är det de lokala lärarnas intressen och ambitioner som får genomslag på hur programmet gestaltas. Ortens och skolans traditioner har också visat sig ha stor betydelse. I ett par kommuner syns det tydligt hur till exempel socialdemokratiskt styre genomsyrt föreställningarna om programmets mål och syfte och man strävat efter att anpassa utbildningen till de elever som söker och kommer in. En före detta musiklinje sätter också sin starka prägel på programmet och tenderar dra det mer åt specialishållet, och hylla intagningsproven samt förespråka arbetslag inom den enskilda grenen snarare än gränsöverskridande.

Vissa rektorer framhåller att det är svårt att skapa *ett* estetisk program med mindre än alla tre grenar. Bredden i den estetiska utbildningen anger man ofta tillgodoses genom ämnet estetisk orientering. På de skolor där endast en gren förekommer finns dock svårigheter att erbjuda denna orientering och speciellt kursen Kroppen som uttrycksmedel nämns och ifrågasätts som orienteringskurs.

Att alla skolor inte erbjuder alla grenar inom Estetiska programmet kan också problematiseras som en valfrihetsfråga. Nationellt erbjuds inte gren musik på lika många platser som konst och formgivning och dans och teater inte på så många ställen som musik.

Ett exempel på spridning av de olika grenarna på programmet är Göteborgs kommun där grenarna erbjuds på skolor som ligger mycket långt från varandra geografiskt, en gren per skola. Det innebär också att byte mellan grenar i praktiken inte är lätt, inte heller samarbete mellan grenarna och då i de kurser som är utformade som gränsöverskridande.

Väl inne på Estetiska programmet finns valbarheten att byta gren på flera skolor, dock inte på alla då alla grenar inte erbjuds eleven på alla skolor. Att byta mellan skolor är inte alltid möjligt eftersom skolorna lägger olika scheman och ger grenspecifika kurser från skolstarten. Olika scheman innebär att en elev som byter skola får göra särskild prövning för att få förkunskaper uppfyllda för andra kurser.⁹⁾

9) Hur gör eleverna om de önskar byta gren från skola som bara erbjuder en gren?

Erbjuder kommunen plats på annan gren på annan skola och när i utbildningen är det för sent att byta gren, beroende på att skolorna till exempel har olika scheman och läser olika kurser under olika år? Hur ställer sig skolorna till grenbyte när man har elever som antagits med intagningsprover och någon elev vill byta som har antagits med t.ex. bilder men vill byta till musik? Blir det ett nytt intagningsprov? Eleven är redan antagen på programmet och om man då kan byta gren utan nya intagningsprov öppnar sig en möjlighet för eleven att söka till en gren för att sedan byta.

På de skolor som har flera grenar nämns ofta gränsöverskridande projekt i form av produktioner som ett medel att bredda utbildningen och ge eleverna möjlighet till orientering i olika konstarter. Dessa skolor är mycket intresserade av de mereffekter som uppstår när grenar gör något tillsammans och det pågår ett stort utvecklingsarbete kring detta. Samarbete sker ibland även med olika lokala institutioner.

Mestadels måste man ändå fråga sig om det handlar om ett eller tre program (på karaktärsämnessidan). I flera fall har det varit eleverna själva som varit negativa till grensamverkan. Det är endast på några skolor, av de som har flera grenar, där eleverna tycker det vore roligt, och lärarna praktiskt möjligt, att samverka mer. Det är också på dessa skolor som det varit vanligast med kärnämnesundervisningen i grenblandade grupper. Eleverna "tvingas" lära känna elever från andra grenar. Ett exempel på "grenfientlig" inställning kan hämtas från en skolas lokala gren. Eleverna där tycker samarbetet med elever på andra grenar är onödigt. De känner sig utnyttjade och tycker inte de får ut något själva av att t.ex. filma sina "kamrater". En elev säger: *"ska jag filma något tar jag knappast en teaterelev utan då försöker jag få en riktig skådespelare, så att jag vet att det blir bra"*. Det är uttryckligen så att elever och karaktärsämneslärare har sin identitet i grenen snarare än i programmet. En elev skriver: *"om jag inte kommit in på dansprogrammet, så skulle jag valt teaterprogrammet"*, en freudiansk felsägning?!

Ett annat påtagligt hinder för grensamverkan har varit att de olika grenarna, på grund av att skolorna ofta inte är byggda för Estetiska programmet, är utlokaliserade till andra mer ändamålsenliga kommunala byggnader. På så sätt uppstår få möten mellan de olika elev- och lärargrupperna.

Ett modernt program?

Programmet står inte för den bredd man av programplanerna kan utläsa är ett av dess huvudmål. Med undantag från några lokala grenar och kurser gestaltar sig programmet utifrån de klassiska konstformernas traditioner. Två skolor har haft musikalgren, vilket skulle kunna ses som ett försök att ge utbildningen en annan profil. Samtidigt finns litet av den moderna tekniken inom programmet, undantaget musikgrenen där det finns flera kurser med datoranvändning kring musikproduktion, gehör och arrangering. Kanske känner man härom att det är svårt att dra en tydlig gräns mellan Estetiska programmet och Medieprogrammet. Härvid måste man fråga sig varför eleverna på Estetiska programmet i stort sett ska ställas utanför nya medier och produktionsapparater. Är det rimligt att utbilda bildproducenter, journalister, webbdesigners och liknande

utan de historiskt-kritiska och estetiska kunskaper och analytiska förmågor som Estetiska programmet ger, eller åtminstone borde ge?

En annan fråga är om till exempel fiktionslitteratur skulle kunna rymmas inom programmet. På vad sätt kan man egentligen skilja skapande skrivning från teater och bild?

Programmet är relativt dyrt jämfört med NV och SP. Det som i huvudsak gör det till ett dyrt program är dock inte utrustning och lokaler¹⁰ utan de små undervisningsgrupperna i karaktärsämnen, till exempel musikgrenens individuella undervisning i instrument och sång. De mest påtagliga problemen med lokaler och utrustning har man ofta försökt lösa genom att utnyttja andra kommunala resurser. Något som är mycket kostnadseffektivt men som samtidigt leder till att programmet sprids ut över orten och får få ”kontaktytor”. Samtidigt får man ändå säga att de skolor som besökts präglats av ambitionen att verka för lösningar som ger ändamålsenliga lokaler. Var går gränsen för vad som behövs i en danssal för att den ska möjliggöra likvärdig utbildning?

Studieresultat och arbetsmarknad

Totalt fick cirka 3 400 elever ut slutbetyg från Estetiska programmet vårterminen 1997 (a.a.), vilket är fyra och en halv procent av alla som fick slutbetyg denna termin. Dessutom lämnade 60 elever programmet med så kallade ”blandbetyg”. Av eleverna med slutbetyg gick 750 gren Dans och teater, 1 190 på gren Konst och formgivning, 1 070 på gren Musik och 370 på lokal gren. Av eleverna som fick ut slutbetyg från programmet var en tredjedel män (1 085 st.), av vilka drygt hälften gick på musikgrenen. Knappt tio procent av eleverna har utländsk bakgrund.

I genomsnitt hade eleverna på Estetiska programmet 35 kursbetyg i sina slutbetyg, varav tre lokala. Av kursbetygen – totalt 119 600 stycken – var fem procent icke godkända, 45 procent godkända, 37 procent väl godkända och 13 procent mycket väl godkända.

Det vanligaste betyget i kärnämnescurserna var Godkänd. I engelska A, estetisk verksamhet och svenska A har 99 procent av eleverna minst betyget Godkänd. Störst andel icke godkända betyg, åtta procent, förekom i svenska B litteraturkunskap. Andelen Mycket väl godkända betyg i kärnämnescurserna varierar mellan fem och 18 procent.

På alla de gemensamma karaktärsämneskurserna inom programmet

10) På flera skolor har vi sett gammalmodig utrustning i bildsalarna, små danssalar med låg takhöjd utan riktigt ”dansgolv”, fasta stänger etc. eller två–tre övningsrum för 30 musikelever eller total avsaknad av scen för teaterleverna.

var det vanligaste betyget Godkänd (44–61 procent) I flertalet kurser varierar andelen icke godkända betyg mellan en och tio procent. Matematik B avviker avsevärt från elevernas betygsmonster. Tio procent av eleverna vt -97 hade inte B-kursen i matematik och 27 procent av dem som följde kursen blev inte godkända, vilket gör att ämnet uppenbarligen är ett problem som närmare borde utredas.

Inom de valbara kurserna har eleverna genomgående fått höga betyg. Endast en till sex procent klarade inte godkändgränsen.

Flertalet av de elever som intervjuats har varit mycket positiva till sin utbildning. De känner bland annat tydligt att de fått med sig något som människor, att de har utvecklats och blivit säkrare på sig själva, något också lärare av alla kategorier varit måna om att få lyfta fram – flera kärnämneslärare uttrycker till exempel att det ofta kan vara roligare att undervisa ES-elever därför att de är mer självständiga, mer eftertänksamma och kritiska, och mer kreativa jämfört med elever på Samhällsvetenskapsprogrammet och Naturvetenskapsprogrammet. En mycket vanlig kommentar är att Estetiska programmet gör det möjligt att kombinera sitt intresse inom en konstart, samtidigt som man kan kvalificera sig för högre studier på universitet och högskola. Mindre studiemotiverade elever har lyft fram att det faktum att de med jämna mellanrum får hålla på med något som intresserar dem också hjälper dem att stå ut med de mer allmänna ämnena. När vi bad 120 elever från årskurs 3 från sex skolor föreställa sig att de gick i årskurs 9 och skulle välja till gymnasieskolan och besluta vilka program de skulle välja i första respektive andra hand, svarade nästan samtliga Estetiska programmet i första hand följt av Samhällsvetenskapsprogrammet i andra hand, men med en nästan lika stor del andrahandsval fördelade över de andra programmen – återigen undantaget Naturvetenskapsprogrammet.

Samtidigt är det få elever som vet vad de ska ha sin utbildning till. De tycker ofta att den är bra och kommer att vara nyttig ”*oavsett vad man ska syssla med*”, men få elever säger sig ha kommit underfund med vad de verkligen vill göra efter ”studenten”. Det vanligaste svaren verkar dock vara att resa, eller att komplettera sina betyg på Komvux.¹¹⁾ En aspekt på det-

11) Om en elev inte fått slutbetyg från en fullständig gymnasieutbildning, kan hon/han senare få betyg från gymnasiet införda i ett slutbetyg från komvux. För många elever som avbrutit sina gymnasiestudier eller av andra skäl inte slutfört dem, är detta en positiv möjlighet. I 4 kap. § 11, förordningen om kommunal vuxenutbildning står: *I slutbetyg som avses i § 10 tas in betyg från gymnasial vuxenutbildning i komvux och statens skolor för vuxna samt från gymnasieskolan eller motsvarande.* I 2 kap. § 6, samma förordning, står att gymnasial vuxenutbildning får förekomma i alla ämnen som finns i gymnasieskolan med undantag av vad som där hör till estetisk verksamhet, estetiska ämnen, idrott och hälsa, specialidrott samt schack. En vanlig tolkning bland rektorerna på

ta är att flera elever upplevt att man under studieåren haft för lite kontakter med yrkeslivet.

Det finns vidare vissa tecken på att eleverna svänger från att sökt programmet för att de ville arbeta med något estetiskt till att vara mer öppna för andra livskarriärer – om detta sedan är en mättnadseffekt eller en mognadseffekt får vara osagt.

En flicka i årskurs 3 sammanfattar sin tid på programmet och blickar framåt i ett ganska typiskt brev:

Hej!

Jag heter X och går på det estetiska programmet, inriktning musik. Jag valde faktiskt detta program av en slump, först hade jag valt Bageri/konditori men när jag fyllt i det fick vi några nya papper av vår lärare och där stod det om ES. Jag hade då spelat gitarr i ett år och sjungit i hur många körer som helst och tyckte att detta var min grej.

Jag ångrar inte en sekund att jag valde detta, jag har fått världens bästa kompisar, stormtrivs i klassen och för en gångs skull har vi alla klasskompisar samma intresse: Musik.

Musikaliskt har jag utvecklats oerhört mycket, jag sjunger opera hos min sångpedagog, och improviserar i Jazz (vokalimprovisation). Jag har nu spelat gitarr i tre och ett halvt år och är ungefär lika duktig som min kompis som har spelat i nio år. Det roliga är när man märker hur mycket jag lärt mig och utvecklats.

Jag har lärt mig allt som har med musik att göra: musik/ljudproduktion, Barn/musik, improvisation, framföra musikprojekt, ha konserter, sjunga i kör, sjunga duett, sjunga solo, spela andra instrument. Tja, fast vi håller ju inte bara på med musik, vi har ju svenska, matte, engelska, arbetsmiljökunskap, företagsekonomi, idrott, data m.m. + tillval. Mina tillval är nu Vokalimprovisation, Data/ljudproduktion och Ryska. Förra året hade jag Barn/musik, teckenspråk och vokalimprovisation. Och första året hade jag Klädsömnad.

Som person har jag blivit mer framåt, mer engagerad i allt och alla, fått hundra gånger bättre självförtroende. Trots detta är jag väldigt skoltrött och som det känns nu vill jag inte plugga vidare. Men om jag mot förmodan skulle göra det så skulle det bli musikhögskola eller förskoleläraryrket. Det är viktigt att ha ett jobb som man trivs med för det är det man kommer att göra i resten av sitt liv.

komvux är att eftersom ämnen inte får förekomma, så får man heller inte ta in betyg i dessa ämnen från gymnasieskolan i ett slutbetyg från komvux. Detta medför att elever från Estetiska programmet som enda elever från gymnasieskolan inte kan ta med några karaktärsämnen!

Allt jag kan skulle jag vilja förmedla till barn, musik och rytmik är viktigare än man tror!

Gick jag i nån nu skulle jag utan tvekan välja ES-musik och i andrahandsval skulle det väl bli Bageri/konditori eller Barn och fritid. Jag rekommenderar alla gymnasieväljare Estetiska programmet (Musik).

Kram och hej!

När skolverket följt upp 600 av de elever som avgick från Estetiska programmet våren 1995 ett och ett halvt år senare fann man att ungefär var tredje kvinna och var fjärde man förvärvsarbetade.¹²⁾ 18 procent av kvinnorna och 13 procent av männen hade gått vidare till högskolan, främst inom humaniora. Detta betyder att 50 procent av kvinnorna och 65 procent av männen varken förvärvsarbetade eller studerade. Hur denna stora grupp fördelar sig mellan kategorierna arbetslöshet, värnplikt och andra studier än vid högskola går inte att få fram ur statistiken. Vi vet från breven att ES-eleverna ofta tänker specialisera sig ytterligare inom sitt område vid folkhögskola, balettakademien och liknande utbildningar.

De elever (totalt 2 513 st.) som lämnade gymnasieskolan, och Estetiska programmet 1996 har följts upp ett år efter avslutad utbildning.¹³⁾ Av dessa hade 43 procent, våren 1997, arbete eller sysselsättning genom arbetsmarknadspolitiska åtgärder, nio procent fanns inom högskolan men ytterligare cirka 50 procent hade planer på att börja läsa vid högskola/universitet, och 21 procent var sysselsatta med andra studier. 18 procent av eleverna återfinns under kategorin övrigt, till exempel värnplikt. Några större könsskillnader går inte att utläsa i statistiken, annat än att en större andel kvinnor än män (skillnaden är tio procent) har sysselsättning genom arbetsmarknadspolitisk åtgärd. Den skillnaden tas ut av männens överrepresentation i kategorin övrigt, och vad man får förmoda som värnplikt.

De flesta (cirka 60 procent) av de som arbetade fanns inom den privata sektorn, och då inom försäljning och detaljhandel. Undantaget Omvårdnadsprogrammet och Barn- och fritidsprogrammet var elever från Estetiska programmet den största gruppen gymnasieelever som fått arbete inom den kommunala sektorn.

Studien anger inte huruvida någon elev fått arbete inom sin estetiska inriktning, men man kan med uteslutningsmetoden anta att de är försvinnande få.

12) Skolverket, Arbetsmaterial från pågående projekt: "Avmänare för gymnasie- och högskoleutbildade", Dnr 98:1385.

13) SCB (a.a.)

Är programmet alls möjligt?

Den problembild som skisserats ovan utgår i stort från det som är utbildningens organisatoriska sida och aktörernas olika föreställningar därom, och kan på så vis sägas vara en granskning på programmets egna villkor. De funktionsstörningar som nämnts ovan vad gäller grenar och kurser, antagningar och scheman, elevers frånvaro och bristen på samarbete mellan lärare, bör ses mot bakgrund av problemen med en gymnasieskola för alla. Som arbetsmarknaden ser ut idag tvingas mer eller mindre många elever att ta sig igenom gymnasieskolan vare sig de vill eller inte. En fråga är givetvis om gymnasieskolan är konstruerad för att ta emot alla elever. Det förefaller troligt att det finns systemproblem bakom Estetiska programmet, som bottnar i just denna fråga. Men man måste också fråga sig om en del av problemen har att göra med skolledares, lärares och elevers uppfattning om konstnärlig verksamhet, estetik och kultur.

Kärn- och karaktärsämneslärare talar om ömsesidig skepsis och svårigheter att samarbeta. Detta kan dels ses som ett systemproblem och att det överlag är svårt att finna samarbetsformer i skolan. Inom Estetiska programmet finns dessutom ofta många specialister, med få tjänstgöringstimmor på skolan. Mängden lärare kan i sig utgöra ett hinder för närmare samarbete. Därtill är det inte lätt att ta ett övergripande ansvar för verksamheten för de lärare som bara undervisar inom en avgränsad specialitet.

När det gäller Estetiska programmet finns dessutom relativt många olika lärarkategorier. Man kan fråga sig om det är olika "kulturer" som möts inom programmet och som har svårt att samarbeta. Kärnämnen representerar en mer traditionell skolkultur organiserad kring avgränsande kunskapsstoff och styrd av läxor, prov, betyg och lektionstimmornas regelverk. Karaktärsämnen däremot är eventuellt mindre påverkade av en fast kurs och traditionella rutiner. Men vi har också pekat på tydliga skillnader inom programmet, mellan de olika grenarna, ifråga om hur man lägger upp undervisningen och det pedagogiska förhållandet till eleven. Detta bottnar i de olika konstformernas traditioner och historia, till exempel visade vi att musik och dans förefaller ha ett tydligare formspråk än konst och formgivning och i viss mån även teater. Det är också från dans och musik som kraven på en tidig specialisering kommer, utifrån argumentet att de kräver regelbunden träning från unga år. Varje konstform har utvecklat sin självuppfattning och sin kultur. På samma sätt kan man övergripande se hela Estetiska programmet. Jämfört med till exempel SP och NV saknar Estetiska programmet traditioner från "linjegymnasiet", och befinner sig i inledningskedet av en lång utvecklingsprocess mot en mer distinkt självuppfattning. Lägg därtill att estetiska ämnen är relativt

sett marginaliserade i grundskolan och bland gymnasieskolans andra program.

Frågan är om en del av de motsättningar som finns inom programmet kan lösas genom kompromisser mellan de olika kulturerna? Är det en bättre integration mellan de olika ämnesgrupperna som måste till? Eller borde man i stället försöka skapa en helt annan och ny kultur?

Syftet med Estetiska programmet är enligt programmålen dubbelt eller mångtydigt. Helt klart torde vara att det i allmänhet ska tolkas som att programmet ska vara allmänt studieförberedande och yrkesorienterat. Flera frågor av ganska grundläggande karaktär anmäler sig på den här punkten. Går det överhuvudtaget att förena en långtgående specialistutbildning med ett allmänt studieförberedande syfte? Vad skulle eventuellt krävas för att det skulle vara en god kombination? Om det inte går, ska då eleverna skiljas åt?

Om man satsar på specialisering från början, har man då inte valt bort det allmänt studieförberedande målet? En möjlighet vore att driva en specialisering fullt ut inom tre grenar och som ett komplement skapa en gren som i realiteten har en allmän inriktning. Alternativet kunde vara att slopa all långtgående specialisering och i stället utforma ett sammanhållet program med möjligheter att pröva olika konstnärliga uttrycksformer i konkret arbete. Man kan också fråga sig, om nuvarande struktur skulle ligga kvar, i fall man ska börja brett och gå mot ökad specialisering eller om det är bättre att börja med specialisering och sluta gränsöverskridande. På vilket av dessa sätt når man bäst målen?

Det finns förstås inga enkla svar på dessa frågor utan de bör ställas mot elevernas önsknings och framtidsplaner, skolornas möjligheter att tillgodose olika önskemål, den framtida arbetsmarknaden och idéer om vad det finns för viktiga uppgifter som Estetiska programmet kan fylla. Huvudsaken är att dessa frågor lyfts fram i diskussionen kring en revidering av programmet, och runt den lokala skolans utvecklingssträvanden.

En annan mycket central fråga som reser sig mot bakgrund av våra resultat är om det överhuvud taget finns några föreställningar om det estetiska förutom dem som knyter sig till de olika specialiteterna? Hur ser de i så fall ut? De många olika kurserna och den (i teorin) stora valfriheten inom programmet kan man tolka som att det inte finns några starka föreställningar om centrala och grundläggande perspektiv, som förmår slå igenom i programmets mål och organisation.

I programplanerna finns inget som talar om sådant som skapande frihet, konstens principiella öppenhet eller det överflöd som kan förknippas med estetisk lust. Än mindre förs det någon diskussion om de komplexa begreppen konst, konstarter och estetik, eller för all del om mer grenspe-

cifika begrepp. Detta innebär att de grundläggande begreppen tas för givna och därför framstår som självklara och oproblematiska.

Styrdokumentet andas härom en tystnad där det grundläggande finns som en outtalad förutsättning för hela programmet. Konsten framstår som något gott i sig, vilket transcenderas i föreställningarna hos skolledare, lärare och elever. Konsten behöver inte diskuteras. Det finns inga val som måste göras. Frågan är förstås i vilken utsträckning styrdokumentet kan förhålla sig konkret till den verklighet de vill styra. Det borde dock inte vara omöjligt – ett exempel är behandlingen av demokratibegreppet i ämnet Samhällskunskap. Det demonstrerar en vilja att för elever och lärare understryka nödvändigheten av att diskutera centrala företeelser och begrepp – inte minst sådana som vi vant oss vid att ta för givna.

Våra huvudintryck av Estetiska programmet, är för det första att det i likhet med flera andra program lider av att gymnasieskolan inte i praktiken är en skola för alla elever. För det andra att programmet inte lyckats förena ambitionerna om att vara såväl studieförberedande som yrkesorienterande till ett ”både och”, utan är för mycket ”antingen eller”. För det tredje saknar programmet en egen diskurs, eller teoribildning kring sin verksamhet. En sådan borde ta avstamp i en diskussion kring olika uppfattningar om konst, konstformer, estetik och kultur.¹⁴⁾ Som det nu är finns ingen gemensam målbild. För det fjärde – oavsett allt detta trivs eleverna oerhört bra på programmet.

Vad gäller vårt fjärde huvudintryck kan det vara intressant att fråga sig om elevernas uppskattning av programmet egentligen är *på grund av allt detta... snarare än oavsett...* Det förefaller åtminstone som om bristen på en tydlig målbild (programmål) gör att eleverna kan ställa upp och verka för egna personliga mål. Det samma gäller för lärarna och så länge lärare och elevers mål är outtalade och otydliga kan de också löpa sida vid sida fast åt olika håll. På så sätt uppstår inga intressekonflikter, men kanske heller ingen utbildning...

14) Catharina Elsner har studerat debatten kring den ämne-teoretiska och didaktiska forskningen i USA och England vilken skulle kunna fungera som en relief åt den svenska diskussionen. Hon tar i sin text avstamp i den ”nyestetiska” rörelsen och redogör för hur de använder och definierar begrepp som symbol, estetisk, konstnärlig, konststart, representation uttryck m.m. Elsner diskuterar också hur det estetiska fältet avgränsas, vad som är gemensamt för de estetiska ämnena och vad som skiljer dem åt samt vilka konsekvenser allt detta får för den pedagogiska debatten (”Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA”, Stockholm Library of Curriculum Studies No 5, Stockholm 1999).

Utvecklingsmöjligheter

Jan Thavenius avslutar den text han tagit fram för utvärderingens räkning, genom att blicka framåt och ge några utvecklingsperspektiv på Estetiska programmet. Utifrån våra resultat och egna analyser av styrdokument, lokala arbetsplaner och intervjuer resonerar Thavenius kring ett antal motsättningar:

- mellan estetiskt skapande och historisk-kritisk analys
- mellan estetik som etablerade konstarter och estetik som kulturens representationsformer
- mellan estetik som färdigheter, kunnande och estetik som betydelse-skapande
- mellan estetik som något individuellt personligt och estetik som något socialt

Thavenius menar att i den mån som det finns ett teoretisk underskott inom Estetiska programmet och där tonvikten ligger på det personliga skapandet, så kommer tyngdpunkten inom programmet ligga på det förra ledet i varje motsättning ovan. Thavenius menar att dessa motsättningar hämmar programmet och man borde undersöka möjligheterna att i stället förena dem. Det skulle öka möjligheterna att förverkliga strävansmålen. Man borde i så fall på olika sätt förstärka det senare ledet:

- mer historisk-kritisk analys – men i en förening av praktik och teori
- huvudvikt vid konsten som metod – för ett öppnare kunskapssökande
- starkare inriktning på samhällets representationsformer
- och därmed på hur betydelser skapas i vår kultur

Det är varken vår eller Thavenius sak att organisera ett nytt program. Men i Thavenius text finns en översiktlig modell som skulle ta tillvara idéerna ovan. Han tänker sig tre huvudinslag som man kan bygga upp programmet kring:

Gestaltning. Här skulle allt praktiskt arbete med olika kulturella uttrycksformer försiggå och här borde eleverna få tillfälle att reflektera över vad de gör. Inom ramen för olika estetiska verksamheter skulle man ta tillvara på möjligheterna att arbeta med sinnena och fantasin, göra sådant som är öppet och prövande och som inte har ett mål som redan är bestämt på förhand.

Kulturstudier. De ska handla om konstarternas och de kulturella uttrycksformernas historia men insatta i ett kulturellt helhetsperspektiv. Detta är platsen för historisk-kritiska undersökningar som kan ge kunskaper och analytiska färdigheter för den självreflektion som ska åtfölja det gestaltande arbetet.

Människan och samhället. Det skulle omfatta sådant stoff som vi idag finner i skolämnen som historia, naturkunskap, samhällskunskap, religionskunskap, psykologi och filosofi. Det borde ge tillfälle att med andra än de konstnärliga metoderna undersöka de frågor som upptar eleverna i arbetet med gestaltning.

Detta skulle bli ett program som var mindre yrkesorienterande i snäv mening. I gengäld skulle det mer förbereda för fortsatta studier och medborgerliga uppgifter genom att ge eleverna möjligheter att lära sig att undersöka och förmedla kunskaper, värderingar, erfarenheter och upplevelser.

Därmed torde det mesta vara sagt. Låt oss bara påminna om Ludwig Wittgensteins visdom: *”När vitt blir svart säger vissa människor ’Väsentligen är det fortfarande samma sak.’ Och andra säger, om färgen blir en grad mörkare, ’Det har helt förändrats.’”*

Handels- och administrationsprogrammet

Skolverket har riksdagens och regeringens uppdrag att fortlöpande följa och utvärdera genomförandet av gymnasiereformen. Syftet med utvärderingen är att få ett underlag för fortsatta beslut. Skolverket har därför under 1998 utvärderat fem program, nämligen det Estetiska programmet, Handels- och administrationsprogrammet, Hotell- och restaurangprogrammet, Livsmedelsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet.

Utvärderingen av Handels- och administrationsprogrammet har haft syftet att på olika sätt inhämta information om och värdera hur gymnasieskolor och kommuner klarar sin uppgift att genomföra programmet enligt uppställda mål. Exempel på frågor som utvärderingen ska ge svar på är: Fungerar Handels- och administrationsprogrammet enligt nationellt uppställda mål? Tillgodoses de förväntningar och behov som avnämarna kan ha? Vilka är skolledningars och lärares intentioner? Tillmötesgår gymnasieskolorna elevernas behov och önskemål?

Dessa frågor men också frågan om vilka konsekvenser reformeringen lett till för elever med olika studiesvårigheter samt frågan om vilka kunskaper eleverna har när de slutar sin gymnasieutbildning är denna utvärderings uppgift att belysa.

Inom ramen för utvärderingen av Handels- och administrationsprogrammet har elva skolor besökts, fem skolor under vårterminen och sex under höstterminen. Urvalet har skett slumpmässigt. Varje skola har besökts under två dagar och vid dessa tillfällen har bl.a. intervjuer genomförts med elever, lärare, skolledning, studie- och yrkesvägledare, representanter för det lokala näringslivet samt politiker i nämnder med ansvar för programmet. Intervjuerna genomfördes som gruppsamtal. I elevgruppen ingick elever från årskurs 3, lärargruppen bestod av två till tre kärnämnes- och tre karaktärsämneslärare, gruppen studie- och yrkesvägledare var sammansatt dels av representanter från grundskolor inom gymnasieskolans upptagningsområde, dels av studie- och yrkesvägledare

från den besökta gymnasieskolan och slutligen bildade politiker och representanter från näringslivet tillsammans ytterligare en samtalsgrupp.

Otydliga föreställningar

I måldokumentet för Handels- och administrationsprogrammet, framför allt i programmålen, anges att programmet ska ge eleverna grundläggande yrkeskunskaper för kommersiella och administrativa arbetsuppgifter inom företag och förvaltning. Det är huvudsakligen inom karaktärsämnenas ram som skolorna tar ansvar för att dessa yrkeskunskaper presenteras. Genom framför allt karaktärsämnenas gemensamma kurser men också genom de valbara kurserna sker den presentation av kunskapsområdena som ska leda fram till en internalisering av yrkeskunskaperna.

Dessa tankar finns också med i programpresentationen som utvecklar tänkandet kring programmets uppgifter. Där nämns också att programmet inte är inriktat mot en speciell bransch utan mot administrativa och kommersiella arbetsuppgifter i olika branscher.

I tänkandet kring de uppgifter programmet i sin nuvarande utformning ska lösa läggs enligt vår mening tonvikten vid kommersiella och administrativa arbetsuppgifter som täcker in en rad olika branscher. Det förhåller sig säkerligen så att karaktärsämneslärare identifierar sig mycket lätt med dessa arbetsuppgifter, känner igen dem och tar aktivt ansvar för att presentera dem teoretiskt och praktiskt för eleverna på programmet. Det är däremot enligt vår uppfattning mera tveksamt om kärnämneslärarna som undervisar på programmet kan bilda sig en klar uppfattning om arbetsuppgifterna. Det förefaller oss vara ännu mera tveksamt om elever som står i begrepp att välja Handels- och administrationsprogrammet kan föreställa sig vad dessa arbetsuppgifter innebär.

Otydligheten om var man i samhället kan finna kommersiella och administrativa arbetsuppgifter ökar när man inte kan ange någon speciell bransch utan hänvisar till en mängd olika branscher. Denna otydlighet bekräftas också av de samtal vi fört med både elever, studie- och yrkesvägledare och politiker. Det förefaller som om programmets profil utgörs av ett antal arbetsuppgifter som är så vida att de lätt passar in på olika branscher.

Genom att sätta "etiketterna" handel, kommersiell eller administration på arbetsuppgifterna styr man också elevers tänkande. Elevers föreställningar om vad programmet ska leda till begränsas från början till nämnda områden. Det är också inom näringsgrenen handel vi finner de flesta elever efter sin utbildning på Handels- och administrationsprogrammet.

Ytterligare en omständighet leder elevers tankar i fel riktning. Enligt

programmålet för Handels- och administrationsprogrammet ska eleverna ges grundläggande yrkeskunskaper. I denna formulering ligger en föreställning om att eleverna passivt tar emot dessa kunskaper, en omständighet som bekräftas av många elever. De kommersiella och administrativa arbetsuppgifter eleverna ska lära sig ses troligtvis främst i belysning av ett framtida anställningsförhållande trots att relativt många elever nämner att de "vill starta eget".

"De flesta eleverna går detta program därför att de vill ha ett jobb" sa en skoledare som vi intervjuade.

Visserligen behöver eleverna på Handels- och administrationsprogrammet kunna utföra kommersiella och administrativa arbetsuppgifter när de vill starta eget, men deras behov av att förverkliga sina ambitioner om eget företagande tydliggörs inte på samma sätt i måldokumentet.

Hackkycklingar med social kompetens?

Utbildningen på programmet är tänkt att vara bred och generell. Enligt programpresentationen för Handels- och administrationsprogrammet är skälet för detta att eleverna ska förberedas för ett föränderligt arbetsliv som kräver flexibilitet och ständig kompetensutveckling. Det är enligt samma programpresentation anledningen till varför programmet saknar grenar. Specialisering inom programmet ska ske med hjälp av valbara kurser.

Att utbildningen beskrivs som bred och generell kan enligt vår tolkning ses på två sätt. Det ena sättet lyfter fram de tidigare beskrivna kommersiella och administrativa arbetsuppgifterna som så breda och generella att de kan användas i många olika branscher. Det andra sättet att se på denna bredd lyfter fram flexibiliteten, dvs. hur snabbt utbildningen anpassar sig till förändringar i yrkesområdets arbetsliv. En av tankarna med gymnasiereformen var just att på ett snabbare sätt än linjegymnasiet kunna anpassa sig till verkligheten genom förändringar i programmets kursstruktur.

En anpassning av programmet till förändringar i yrkesområdets arbetsliv sker genom en annorlunda och mer adekvat kursstruktur. Förändringar i arbetslivet tolkar vi däremot som ett överordnat begrepp som i sig innebär en rad kompetenser som efterfrågas av arbetslivet, t.ex. yrkesteknisk, strategisk, personlig och social kompetens. I rapporten Framtidens jobb (AMS 1998:6, s. 20) beskrivs några yrkeskompetenser som ofta återkommer vid rekryteringar. Dessa är

- aktuell utbildning inom yrket
- grundkunskaper i matematik, svenska, engelska
- arbetslivserfarenhet inom yrket
- kunskaper i andra språk än engelska
- kunskaper inom IT/ny teknik

I samma rapport beskrivs den strategiska kompetensen bl.a. som ”en förmåga att klara nya, svårare och mer varierande arbetsuppgifter till följd av förändringar av innehåll, arbetsätt och yrkesroll ... i grunden handlar det om förmåga att lära och förändras.”

Även personlig och social kompetens lyfts fram som ett område som fått alltmer uppmärksamhet och betydelse vid rekryteringar. ”Arbetet förutsätter en förmåga att vara lyhörd för människors uttalade eller outtalade behov och att föra en dialog om hur dessa behov kan tillgodoses. Kraven accentueras i takt med att arbetslag/resultatenheter får ett större ansvar och att behovet av kontakter med t.ex. kunder ökar.” (AMS 1998:6, s. 21)

Enligt Handels- och administrationsprogrammets program mål ska utbildningen också sträva mot att eleverna kan agera på ett serviceinriktat sätt. I programpresentationen nämns att ”inriktningen mot serviceyrken ställer krav på goda kunskaper om service och dess betydelse vid kontakt med människor och för företagets lönsamhet.”

Vi menar att den sociala kompetensen är mycket viktig. Det handlar om att bemöta en kund på så sätt att den vill återkomma till affären, till försäljningsstället eller till en verksamhet. Det måste snarare anses vara ett övergripande sätt att förhålla sig till sin omgivning och därmed ett ansvar för alla som undervisar på programmet än ett enskilt ämnes ansvar.

Det står utom allt tvivel att eleverna på Handels- och administrationsprogrammet måste inom ramen för sin utbildning, erjudas många tillfällen då de tränar sin förmåga att vara lyhörda för människors behov och att föra en dialog om hur behoven kan tillgodoses.

Vi har funnit att många elever på programmet har ett öppet och tillmötesgående förhållningsätt men att det inom programmet inte ges tillräckliga förutsättningar för träningen av denna viktiga kompetens. Kurserna försäljning och service inom ämnet handel och administrativ service B inom ämnet administration, är de enda kurserna som explicit nämner inriktningen mot service. En annan möjlighet erbjuder den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APU).

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 förhållningsätt är orättfärdigt.

Det är ett problem när elever i sin framtida yrkesutövning ska äga denna sociala kompetens men under utbildningstiden upplever, att de själva

och deras utbildning rangordnas lågt. Med tanke på de kompetenser som efterfrågas och kommer att efterfrågas i framtiden måste programmet klara av att ge eleverna denna kompetens. Idag klarar Handels- och administrationsprogrammet denna uppgift på ett otillfredsställande sätt.

Vad ska de annars söka?

I utvärderingen har vi tagit fasta på det rykte Handels- och administrationsprogrammet anses ha. Var kommer det ifrån? Finns det en enkel förklaring? Finns det något man kan göra åt det?

Vi har tidigare i denna rapport nämnt att Handels- och administrationsprogrammet inte är inriktat mot en speciell bransch utan mot olika branscher. De arbetsuppgifter inom yrkesområdet som eleverna ska lära sig, ger intryck av att vara så generella och breda att de skulle kunna passa in på en rad olika verksamheter.

Bredden i användbarheten av kunskaperna har dock en baksida. Branscherna håller nog med om att kunskaperna behövs eller är bra att ha men tycks inte anse att den ena eller andra branschen har något ansvar för kontakten med programmet. På så sätt förblir de verksamhetsområden som utbildningen på Handels- och administrationsprogrammet skulle kunna leda till inte fullt synliga för eleverna. Det tycks i regel inte heller förekomma någon utbredd diskussion på skolorna om de möjligheter till vidareutbildning som finns för dessa elever utöver de som finns på högskolorna.

Statistik visar att många elever valde Handels- och administrationsprogrammet för att de ville ha en yrkesutbildning. Nästan lika många elever menade att utbildningen gav dem många möjligheter. Av svaren framgår inte om Handels- och administrationsprogrammet var det program dessa elever sökt sig till i första hand. Inte heller framgår av denna statistik vilka möjligheter eleverna avsåg. Svaren avser utexaminerade elever vårterminen 1996.

Eleverna på de besökta skolorna hade oftast en uppfattning om vad de ville göra efter genomförd utbildning. Inte sällan nämndes att starta ett eget företag eller studera vidare efter någon tids arbete.

Den studie- och yrkesvägledning som förekommer på grundskolan präglas ofta av en allmän, övergripande information om gymnasieskolan men också om en programspecifik information. I denna information till eleverna ingår besök av lärare och elever från gymnasieskolan på grundskolan eller s.k. Öppet-hus-dagar.

Elever som inte har höga betyg från grundskolan eller känt skoltrötthet berättar ofta om att de fått rådet att gå Handels- och administrations-

programmet för att det inte är teoretiskt krävande. Många av dessa elever har blivit besvikna och har känt sig lurade. Programmet var mera krävande eller teoretiskt än de trott. De studie- och yrkesvägledare vi träffade bekräftade att eleverna på Handels- och administrationsprogrammet ofta består av tre kategorier: en tredjedel är intresserade av att utbilda sig inom yrkesområdet, en tredjedel är intresserade av datorer och den resterande tredjedelen har tagits in på grund av sin betygssituation.

Många av eleverna har, enligt de olika personalgruppernas utsagor, svåra sociala problem. På flera orter finns också många invandrare på programmet och bland dessa har flera påtagliga språksvårigheter.

Utvärderingen har funnit att skälen till den delvis missvisande informationen kan vara flera. För det första kan den ändrade regleringen av grundskolans praktiska arbetslivsorientering (PRAO) vara anledning till att elevernas underlag för beslut om studie- och yrkesval påtagligt försämrats. (Peter Stern, Skolverket 1998).

För det andra menar vi att det inte är rimligt att den enskilde studie- och yrkesvägledaren i grundskolan kan vara så förtrogen med Handels- och administrationsprogrammet att hon eller han kan vägleda eleverna på ett effektivt sätt. I intervjuerna med eleverna har det kommit fram att det slutgiltiga beslutet att välja Handels- och administrationsprogrammet inte sällan byggde på andra ställningstaganden än den skolförlagda informationen.

Lågt skolvärde

Vi kan inte heller bortse från att de olika personalgrupperna i både grundskolan och gymnasieskolan omedvetet blir offer för det tänkande om gymnasieutbildningar som redovisas i studien "Gymnasieskola för alla ... andra" (Skolverket 1998). Studien kan hjälpa till att förstå marginaliseringens mekanismer när forskarna bl.a. presenterar sina tankar om att varje gymnasieutbildning tycks få ett s.k. "skolvärde" som ett uttryck för den skillnad som finns mellan olika utbildningsvägar.

Det finns, enligt vår uppfattning, tydliga tecken på att Handels- och administrationsprogrammet i sin nuvarande utformning fått sig tilldelat ett lågt skolvärde. Grundskoleelevers låga betyg styr indirekt tänkandet hos den personal som ska vägleda eleven på så sätt, att det sker en matchning mellan låga betyg och gymnasieutbildningar med lågt skolvärde. Resultatet blir att en relativt stor grupp elever med låga betyg väljer Handels- och administrationsprogrammet. Det bekräftas också av att andelen elever som väljer programmet i andra eller tredje hand ökat över tiden.

Ytterligare en omständighet, med stöd i forskningen, bidrar till denna endimensionella information om programmet. När personalen i skolan

försöker vägleda eleverna i deras beslut om vilken gymnasieutbildning de ska välja, använder de sina egna, privata tolkningsbaser. Dessa är av naturliga skäl olika varandra därför att vi helt enkelt tar fasta på olika delar av en och samma verklighet när vi försöker beskriva den. En djupare förståelse av programmets karaktär och en flerdimensionell bild skulle kunna åstadkommas om man under längre tid kunde vara delaktig i den verksamhet som pågår inom Handels- och administrationsprogrammet. Det gäller både elever som står inför valet av utbildning som den personal som ska vägled dem.

Oengagerade politiker

Inom ramen för utvärderingen har vi också intervjuat politiker i nämnder med ansvar för utbildning i sin kommun. Av intervjuavaren framgår att introduktionen av Handels- och administrationsprogrammet sällan eller aldrig vållat några diskussioner i nämnden. Det var helt andra program som kom upp på dagordningen, vanligtvis de, som behövde dyr utrustning. Politikernas inställning till Handels- och administrationsprogrammet vid tiden för introduktionen var mera att programmet till sitt yttre liknade den förutvarande tvååriga försöksverksamheten med Handels- och kontorslinjen och att det därför inte behövdes några särskilda åtgärder utöver en ökad satsning på datorer och ny kompetens för undervisningen.

Men vi har också mött en annan inställning från ansvariga politiker. De är bekymrade över att informationen om programmet inte når rätt målgrupp. De menar att skolorna inte i tillräcklig utsträckning framhåller de chanser och möjligheter eleverna på Handels- och administrationsprogrammet har efter genomgången utbildning. De befarar att programmet kopplas till yrken med låg status och låga löner. De anser att programmet förtjänar bättre status.

Utvärderingen har visat att den föreställningen om Handels- och administrationsprogrammets låga skolvärde, som vi beskrivit tidigare, även finns bland ansvariga politiker. Men det har också kommit fram att programmet i någon kommun infördes därför att representanter från det lokala näringslivet och elevgrupper önskade denna utbildning. Det samfälliga målet var att utbilda eleverna så att de skulle kunna studera vidare, alternativt bli anställningsbara i ortens företag.

Varierande livsbetingelser för programmet

Det sistnämnda exemplet visar den variation som finns ifråga om förutsättningarna för Handels- och administrationsprogrammets "livsbetingelser". Här finner vi en samordnad syn på programmets funktionalitet och

de kunskaper eleverna ska erövra under studierna. Politikerna i kommunen har en klar bild av det lokala näringslivets behov och lyckas kommunicera denna till andra. Därför tas de nödvändiga besluten för att starta programmet. Detta blir signalen till skolorna att satsa på Handels- och administrationsprogrammet. Transformationsprocessen på skolorna tar fart. Det lokala näringslivet som varit med från början håller i den arbetsplatsförlagda utbildningen. Eleverna ser sina behov tillfredsställda.

Under utvärderingens gång har vi funnit att de här beskrivna livsbe-tingelserna är sällsynta. Det förefaller vara vanligare att ansvariga poli-tiker inte ser Handels- och administrations-programmet i belysning av det lokala näringslivets behov. Programmet ses då mera som ett sätt att hålla ungdomarna sysselsatta.

Vi har vidare kunnat observera att den information som ges om pro-grammet av olika anledningar oftast är en endimensionell och till viss nivå begränsad aktivitet. Det förefaller vara mycket osäkert huruvida denna programinformation fungerar som ett effektivt sätt för eleverna att fatta ett korrekt beslut.

Snabbt växande tjänstesektor

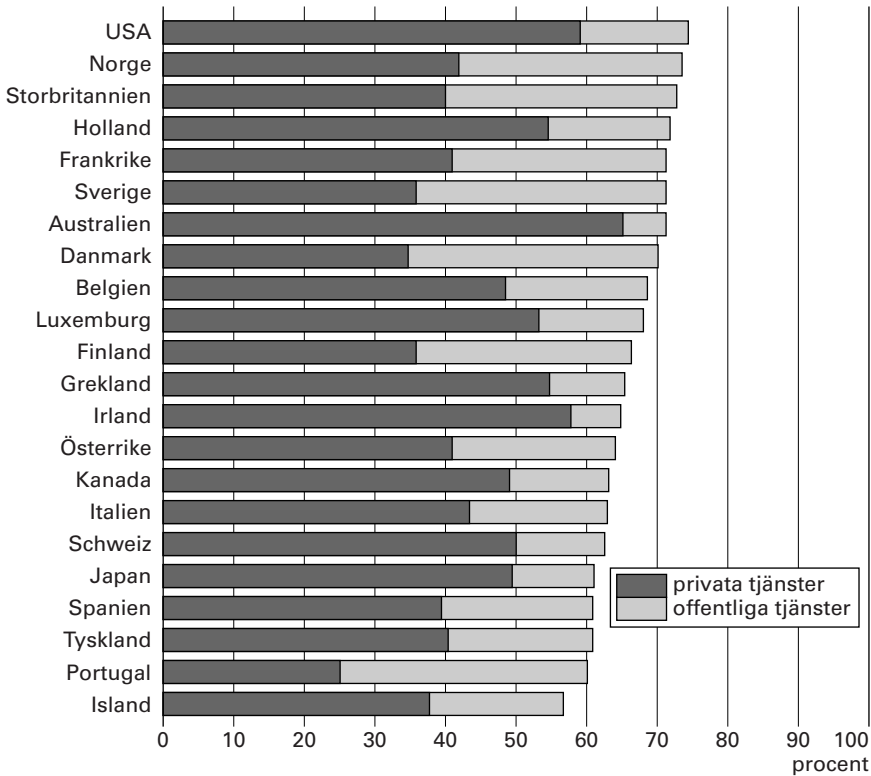
Det näringsliv som tar emot eleverna från Handels- och administrations-programmet finns framför allt inom den privata tjänstesektorn. Men även den offentliga tjänstesektorn är av intresse. Tjänstesektorns storlek och utveckling i ett samhälle påverkas bl.a. av inkomster, skatter och efterfrågan på tjänster. En ökande välfärd i samhället leder till att kon-sumtionen av tjänster stiger.

Den privata tjänstesektorn är också den sektor på arbetsmarknaden som sysselsätter alltfler människor. Internationellt sett är tjänstesektorn den snabbast växande delen av länders ekonomier. Detta kan åskådlig-göras med följande diagram.

Ur ett europeiskt perspektiv visar diagrammet att Norge ligger på främsta plats när det gäller antalet sysselsatta inom tjänstesektorn medan Island sysselsätter knappt 60 procent. Diagrammet på motsstående sida visar också att balansen mellan den privata och offentliga tjänstesektorn varierar kraftigt mellan länderna. Irland och Holland är de europeiska länder som uppvisar störst andel sysselsatta inom den privata tjänstesek-torn, Sverige Danmark och Finland ligger ungefär på samma nivå, cirka 37 procent, medan Portugal uppvisar lägst antal sysselsatta inom den privata tjänstesektorn.

Den privata tjänstesektorn i Sverige består av många små företag. Omkring 60 procent av sysselsättningen finns i företag med färre än 200

Diagrammet visar andelen sysselsatta inom tjänstesektorn i olika länder i procent av det totala antalet sysselsatta. Källa OECD.



anställda och en stor del i företag med mindre än tio anställda. Sektorn omfattar företag inom t.ex. handel, hotell, samfärdsel, post, tele osv. Sektorn är således mycket heterogen. Den offentliga sektorn omfattar kommuner, landsting och staten.

Vi har i vår utvärdering funnit att eleverna på Handels- och administrationsprogrammet ofta tänker sig sin framtida sysselsättning inom näringsgrenen handel trots att tjänstesektorn är mycket varierad. Inom ramen för ett pågående projekt, ("Avnämare för gymnasie- och högskoleutbildade", Dnr 98:1385), har Skolverket gjort en registerstudie av alla gymnasieskolans elever som utexaminerades vårterminen 1995, däribland elever från Handels- och administrationsprogrammet. Syftet med studien är att kartlägga inom vilka näringsgrenar de elever som hade ett arbete återfanns ett och ett halvt år efter examen. Studien visar att fem av tio män och knappt sex av tio kvinnor förvärvsarbetade. Eleverna fanns framför allt inom näringsgrenen handel. Studien visade också att många män från Handels- och administrationsprogrammet arbetade inom

industrinäringen. Även inom transportnäringen var män från programmet överrepresenterade medan detsamma gällde för kvinnor från programmet inom området Övriga privata tjänster.

Med tanke på den bredd sektorn erbjuder borde även partihandeln, hotellrörelser, turism och försäkringsbranschen vara attraktiva. Men även småföretagande borde vara ett rimligt mål för eleverna på Handels- och administrationsprogrammet.

Det samlade intrycket av förutsättningarna för Handels- och administrationsprogrammet är att programmålen tillsammans med en bred och för eleverna otydlig branschstruktur leder tankarna om programmet delvis i fel riktning. Informationen om programmets karaktär tycks vara otillräcklig för en större del av eleverna. De får därmed ett bristfälligt underlag för sitt beslut inför val av program. Parterna med ansvar för Handels- och administrationsprogrammets genomförande arbetar inte sällan var för sig utan starka band och tydliga signaler dem emellan. Det finns tydliga brister i samverkan mellan näringsliv och utbildningsanordnare.

Programmet söker sin form

Vid mötet med personalen ute på skolorna framkom ofta en vilsenhet när det gäller syftet med Handels- och administrationsprogrammet. Man framhåller att programmet liknar Samhällsvetenskapsprogrammets ekonomiska gren. Skillnaden ligger framför allt i att större vikt läggs vid yrkesämnen och mindre vid B- och C- kurser som fördjupar kärnämnen.

Tio av de elva skolor vi besökt har övergått från Handels- och kontorslinjen direkt till Handels- och administrationsprogrammet. Skolledningen vid en av skolorna såg detta delvis som en nackdel. Det tycks inte ha varit lätt att frigöra sig från tänkandet kring linjesystemet. På en del skolor hade man också erfarenhet från den tidigare Distributions- och kontorslinjen.

Båda dessa linjer var tvååriga. Distributions- och kontorslinjen infördes 1971. Linjen var dels grendelad, dels fanns en uppdelning i varianter. Uppläggningsen med många yrkesämnen gav utbildningen ett splittrat intryck och visade sig snart vara otidsenlig. Bilden av Distributions- och kontorslinjen såg märkbart olika ut över landet. Det fanns skolor där utbildningen hade ett mycket gott anseende. På andra skolor upplevdes utbildningen som en linje för svagt studiemotiverade elever.

Det dröjde dock ända till mitten på 80-talet tills Distributions- och kontorslinjens namn och innehåll ändrades. Handels- och kontorslinjen kom till. För kärnämnenas del innebar förändringen en skärpning. Handels- och kontorslinjen fick fler allmänna ämnen. För karaktärsämnenas del innebar förändringen att yrkesämnenas slogs ihop till ett ämne, Handels-

och kontorslära. Motivet var att skapa förutsättningar för lärarlagsarbete. Ett nytt ämne, ADB och terminalarbete, infördes för att markera datoriseringen inom yrkesområdet.

Karaktärsämneslärare med lång erfarenhet

Lärare i karaktärsämnet administration har ofta varit lärare länge. Många har erfarenhet från både Distributions- och kontorslinjen samt från Handels- och kontorslinjen och kan blicka tillbaka på en yrkesverksamhet under cirka 30 år. Detta innebär rimligtvis att endast en liten andel av dem som idag undervisar på programmet har personlig erfarenhet från modernt kontorsarbete. En del av de lärare i ämnet handel som vi intervjuat på skolorna har inte alltid varit formellt behöriga. Dessa har istället visat sig ha egen aktuell erfarenhet från arbetslivet.

Under intervjuerna på de besökta skolorna bekräftade en del karaktärsämneslärare att de var osäkra på om den egna kompetensen var aktuell och i paritet med arbetslivets utveckling. Många av dessa lärare önskade sig också mera fortbildning inom sitt yrkesområde, t.ex. genom yrkespraktik. Karaktärsämneslärarna var speciellt bekymrade när det gäller ny teknik och ny programvara. I ämnet handel saknades adekvat utrustning på flera skolor.

I den ansvarsfördelning som råder mellan stat och kommun har kommunerna ett totalansvar för genomförandet av utbildningarna så att de nationella mål som riksdag och regering fastställer och som finns dokumenterade i lagar och förordningar nås. Till dessa mål hör att lärare har kompetens för den undervisning som de i huvudsak ska bedriva. Vi har i vår utvärdering funnit att de flesta karaktärsämneslärare äger denna kompetens men att de delvis saknar och därför själva efterfrågar en aktuell anpassning till det moderna arbetslivets krav.

Det är rimligt att anta att de lärare som har lång lärarefarenhet upplever att de elevgrupper som de möter idag och den undervisningssituation som råder inte skiljer sig så mycket från de förhållanden som rådde förr. Även på den tiden då de undervisade på Distributions- och kontorslinjen eller Handels- och kontorslinjen fanns det många omotiverade elever. En del lärare uttryckte det som att utbildningarna hade låg status redan på den tiden och att det är tydligt att denna inställning har smittat av sig på Handels- och administrationsprogrammet.

Vad vi menar är att det på en del skolor kan finnas en risk för att Handels- och administrationsprogrammets mål inte uppnås i undervisningen då man från karaktärsämneslärarnas sida kanske upplever att man undervisar ungefär samma elever, har ungefär samma ämnesinne-

håll och skickar eleverna till praktikplatser. De förändringar som karaktärsämneslärarna upplever nu i förhållande till tidigare utbildningar är främst att utbildningen har blivit treårig, att karaktärsämnena har fått minskat utrymme jämfört med tidigare och att ny teknik har införts.

Kärnämneslärarna dåligt insatta i programmålen

Lärarna i kärnämnen är ofta dåligt insatta i programmets mål och undervisningen präglas därför inte av dessa i någon större utsträckning. I en del kärnämnen och i företagsekonomi har lärarna svårt att finna vägar som hjälper eleverna att nå kursmålen. Den tidigare nämnda studien "Gymnasieskola för alla ... andra" (Skolverket 1998) ser förklaringen till att de flesta icke godkända betygen ges till elever på program med yrkesämnen på det här sättet:

"Det verkar inte vara ämnena själva som skapar svårigheter utan arbetssättet och inriktningen av undervisningen ... När undervisningen anpassas till yrkeselevernas erfarenheter och inriktning så sker detta inte genom att ämnet programanpassas genom valet av en annan kunskapskärna utan genom en beskärning av kursen som läraren uppfattar som en förenkling och minskning ... Så kommer själva undervisningssituationen att innebära ytterligare förskjutning av dessa elever mot marginalen genom att lärarens anpassning av kursen inte möter elevernas egentliga behov ..." När elever på program med yrkesämnen tänker på annat sätt än NV- och SP-elever *"så tolkas det inte som ett alternativt tänkande utan som ett sämre eller felaktigt"*.

Den allmänna uppfattningen bland olika kategorier av skolpersonal och bland företrädare för näringslivet är att Handels- och administrationsprogrammet behövs även i framtiden men att en förändring och komplettering av innehållet måste ske. En studie- och yrkesvägledare framhåller bredden på programmet som mycket bra med möjligheter både till fortsatt utbildning och till arbete direkt efter gymnasiet. Den framtidstro för programmet, som framförts vid de flesta av våra intervjuer bör kanske i högre grad avspeglas i informationen till grundskolans elever än vad vi uppfattat sker idag.

Matchar utbildningens syfte elevernas skiftande intressen?

I skolornas skriftliga programinformation till grundskolornas elever presenteras programmet vanligen med en uppställning över såväl gemensamma som valbara kurser. Ofta anges också vad eleverna får lära sig inom de olika karaktärsämnesblocken administration, handel och före-

tagsekonomi samt vilka dataprogram som kommer till användning. Vidare anges vilka krav som ställs för att lyckas i skolan och i en framtida yrkesverksamhet, t.ex. att tycka om att skriva och räkna, ha lätt att samarbeta med andra och att vara serviceinriktad mot kunder. Den praktiska anknytningen betonas också. De skolor som har egen butik i någon form framhåller detta i sin information.

I intervjuerna med studie- och yrkesvägledarna framkom att många elever har svårt för att ta till sig den. Elevernas intresse och motivation förefaller också variera mycket allt ifrån dem som målmedvetet väljer Handels- och administrationsprogrammet till dem som helst vill att studie- och yrkesvägledaren ska göra valet för dem. Många av eleverna anses vara svagt studiemotiverade och har valt programmet därför att de inte vet vilket gymnasieprogram de ska välja.

Vi har tidigare i denna rapport utförligt diskuterat möjliga anledningar till brister i informationen om programmet. Vid våra intervjuer med eleverna i årskurs 3 på de besökta skolorna uttryckte dessa att programmet framställs som kravlöst och som ett program som alla kommer att klara av. Det nämndes också att Handels- och administrationsprogrammet är ett program för skoltrötta eller för dem som inte riktigt vet vad de vill. En del elever uttryckte att de vid vägledningen inför valet av gymnasieprogram hade upplevt en nedlåtande attityd när Handels- och administrationsprogrammet kom på tal.

Vi har i vår utvärdering också kunnat konstatera att elever i årskurs 1 har en mer positiv syn på den information som de fått i grundskolan. De tycker att den information som de fått om Handels- och administrationsprogrammet i de flesta fall varit tillfyllest genom den tryckta information som delats ut och genom möjligheterna att titta närmare på programmet vid besök på gymnasieskolorna.

Elevernas syn på den konkreta informationen om programmet skiljer sig alltså mellan dem som går sista året och dem som nyligen börjat sin gymnasieutbildning. Av statistiskt material över intagna på Handels- och administrationsprogrammet vet vi att antalet elever som sökt programmet i andra och tredje hand ökat under åren och att det till och med är tveksamt om alla elever som väljer programmet i första hand verkligen har gjort ett aktivt val. Vi har bland eleverna i årskurs tre mött en del som klart uttryckte att de vid valet inför gymnasiet inte trodde att de skulle klara av att läsa på ett teoretiskt inriktat program. De uppgav att de var intresserade av ekonomiska frågor men trodde att studietakten skulle vara för hög för dem på Samhällsvetenskapsprogrammets ekonomiska gren. Därför valde de ett annat program med bl.a. inriktning mot ekonomi. De gav nu, i årskurs 3, delvis uttryck för sin besvikelse men var nöjda

med sin tid på Handels- och administrationsprogrammet.

Det är rimligt att anta att det finns ett stort antal elever som avstår från ett aktivt val av gymnasieprogram. Om den nyss nämnda situationen förekommer på Handels- och administrationsprogrammet så kan vi anta att samma situation, kanske i ännu större omfattning, fast omvänt, finns på Samhällsvetenskapsprogrammets ekonomiska gren.

Även där borde det rimligtvis finnas elever som hellre hade valt att gå ett annat gymnasieprogram med inriktning mot ekonomiska frågor än det de faktiskt går på. Här vill vi citera den tidigare nämnda studien "Gymnasieskola för alla ... andra":

"Om man ser lite närmare på valsituationen blir det tveksamt om förstahandsvalet verkligen är det val eleven skulle vilja göra eller om det är det val som skolan ger honom/henne. Valet är inte något som sker i ett bestämt ögonblick ... Det kanske är så att eleven vid gymnasiestarten väljer det program som han/hon bedömer motsvara sitt eget (skol)värde."

Även en annan rapport, "Elever i behov av särskilt stöd" (Skolverket 1998), talar om elevens egen uppfattning om sin plats i hierarkin beroende på elevens erfarenheter i grundskolan.

Här talas om "effektivitetsparadoxon", dvs. att elever som får extra stöd i avskilda undervisningsmiljöer lär sig mindre än i vanlig klassrumsmiljö. I rapporten beskrivs det så här:

"På det här sättet kommer vissa individer att vara marginaliserade redan när de börjar gymnasieskolan. Denna marginalisering är trefaldig och kan bestå av dels att de kommit på efterkälken i sina särskilda undervisningsgrupper, dels av att självkänslan och ambitionsnivån i deras relation till skolan är låg och dels av att de är stämplade som avvikare."

Vi kan inom ramen för utvärderingen slå fast att de elever som finns på Handels- och administrationsprogrammet har mycket skiftande motiv för sitt programval. Lärarna framhåller att eleverna är snälla och trevliga men att urvalet av elever leder till mycket heterogena grupper med såväl motiverade som mindre motiverade elever.

Lokalt tolkade kursplaner uppvisar stor variationsrikedom

Ansvar för genomförandet av gymnasiereformen delegerades till kommunerna vilket också påverkat tolkningen av styrdokumentet. Vid flertalet av de besökta skolorna vägs inte programmålen och den kommunala skolplanens mål in vid den lokala tolkningen av de nationella kursplanerna. Detta har till följd att undervisningen på de flesta håll en-

bart fokuseras på de nationella kursplanernas uppnåendemål som också direkt kopplas till betygskriterierna. I något fall fanns inga lokalt tolkade kursplaner. I andra fall kan detta innebära att kursinnehållet knyts hårt till de olika betygskriterierna så att eleverna i förväg kan bestämma sig för en viss betygsnivå inom en kurs.

Den granskning av kursplaner som vi inom utvärderingen gjort visar, att de lokalt tolkade kursplanernas innehåll varierar mycket. Programmålen otydliga beskrivningar av vilka yrkeskunskaperna är och vad arbetsuppgifterna egentligen består av får sin näst intill konkreta utformning i kursplanerna. Det är lätt att förstå att kursplanerna då kommer i fokus och att de i sin tur utgör utgångspunkten för Handels- och administrationsprogrammets utformning på den enskilda skolan.

Många karaktärsämneslärare på Handels- och administrationsprogrammet har tjänstgjort länge och därför kan de göra jämförelser mellan olika utbildningsvägar för yrkesområdet över tiden. Det förhåller sig rimligtvis också på det sättet, att ämnestänkandet fortfarande dominerar och att ämnenas kursindelning inte föranleder ett annorlunda tänkande.

Principen om den deltagande målstyrningen vid utformningen av den lokala undervisningsplanen har endast på en av de besökta skolorna slagit igenom. Likväl nämns redan i programpresentationen till Handels- och administrationsprogrammet att eleverna tidigt ska känna delaktighet och ta ansvar för den egna utbildningen. Syftet med denna princip är att de nationella kursplanerna transformeras till undervisningsplaner som elever och lärare arbetar fram gemensamt. Fördelen är att eleverna görs delaktiga i den konkreta målformuleringen för kursen och att den efterföljande utvärderingen blir mera begriplig för eleverna.

Ytterligare en tolkning av kursplaner bör nämnas i detta sammanhang. Vi har sett exempel på lokalt tolkade kursplaner som mera liknar gamla tiders terminsplaneringar med utgångspunkt från ett existerande läromedel. Denna typ av lokalt tolkad kursplan är enligt vår bedömning inte förenlig med de mål som finns för det lokala kursplanarbetet.

Vi har tidigare konstaterat att programmålen inte är någon central utgångspunkt vid tolkningen av kursplanerna. Granskningen av de lokala kursplaner i kärnämnen samhällskunskap, matematik och idrott och hälsa som används på Handels- och administrationsprogrammet visar, att dessa i regel arbetats fram inom respektive ämne. Endast i några fall har en anpassning skett till programmets karaktär. En del av lärarna i dessa ämnen ser små möjligheter för Handels- och administrationsprogrammets elever att nå samma mål som eleverna på studieförberedande program. Därför skalas vissa krav och moment bort och därmed också dessa elevers möjligheter att arbeta för att nå de högre betygsgraderna.

Det förefaller som om lärarna i idrott och hälsa, kurs A är osäkra på hur kärnämneskursen ska utformas så att den vänder sig till eleverna på Handels- och administrationsprogrammet.

Programmålen är inte styrande för undervisningens uppläggning. När det gäller kurskraven är bilden mera splittrad. En del lärare anpassar undervisningen till eleverna, andra gör det inte. Eleverna framhåller att de önskar fler timmar i ämnet. Motivet är att hålla sig frisk och att må bra. Några elever framför åsikten att ämnet skulle delas upp i två kurser: dels i kursen idrott och dels i kursen hälsa. Då skulle enligt eleverna också betygssättningen bli mera rättvis.

Programmålen för Handels- och administrationsprogrammet är i regel inte heller styrande för utformningen av kärnämneskursen samhällskunskap kurs A. Lärarna anser att eleverna på programmet har svårt att klara målen och arbetssättet. De tycker att kursen är för lång och för svår. För eleverna på programmet tillkommer det historiska perspektivet då de saknar ämnet historia. Lärarnas intervjusvar har gett intrycket att kursmålen och betygssättningen för kursen samhällskunskap A på detta program skiljer sig från vissa andra på så sätt, att de nationella betygsriterierna inte kan följas.

Elevernas intervjusvar ger en splittrad bild. Några säger att de varken fått se kursplanen eller betygsriterierna, andra vet vad ämnet handlar om och vad som krävs av dem.

Undergräver brist på tid träning för social kompetens?

Många lärare tycker också att undervisningen fragmenterats genom kursutformningen. De många små kurserna och den därav följande täta betygssättningen försvårar samarbetet med andra ämnen och ger en ryckighet i undervisningen vilket är till nackdel för såväl resultatet som helhetsperspektivet.

Under intervjuerna framkom att lärarna efterfrågade en stark och övergripande ledningsfunktion som ska hålla ihop utbildningen och initiera samarbete mellan såväl karaktärs- som kärnämneslärare. Andra vill bilda arbetslag och hantera styrmedlen – budgetansvar, tjänstefördelning och schemaläggning. De flesta lärare på de besökta skolorna, främst inom karaktärsämnena, är övertygade om att arbete i lärarlag är den enda framkomliga vägen för att ge eleverna en helhetsbild av Handels- och administrationsprogrammet.

Tema och projektarbeten, som skulle kunna ge en bättre helhetsbild, försvåras av att båda lärarkategorierna känner sig mycket stressade av kursmålen och anför tidsbrist, institutionernas placering och kursernas

olika längd som hinder för samarbete. På en skola var "Problembased Learning" (PBL) helt genomförd sedan ett par år, men i övrigt såg vi dokumenterade projektplaner för samarbete mellan karaktärs- och kärnämnen endast på två skolor.

En annan tolkning av denna brist på ämnesövergripande projektarbeten skulle kunna vara kärn- och karaktärsämneslärares olika utgångspunkter för sitt tänkande kring Handels- och administrationsprogrammet. I vår utvärdering har vi sett att samarbetet kring projekt är betydligt vanligare mellan karaktärsämneslärare än mellan kärn- och karaktärsämneslärare. Vi tolkar detta som att kärnämneslärarna identifierar sig med sitt ämne och mycket mindre med programmets karaktär. Karaktärsämneslärarna däremot identifierar sig såväl med sina karaktärsämnen som med programmets profil. Denna skillnad i utgångspunkter för tänkande har bekräftats i de intervjuer vi genomfört med lärarna. Det ska också sägas att vi på de flesta skolorna sett ansatser till nytänkande när det gäller samarbetet.

Lärarna efterfrågar också ett utökat samarbete med näringslivet. Bristande tid hos både lärare och näringslivets företrädare anförs som skäl för att kontakterna inte är tätare än vad de är idag.

Bristande samverkan mellan skola och arbetsliv

Vi kommer i det följande att visa hur viktigt näringslivets engagemang i genomförandet av Handels- och administrationsprogrammet är för att ge programmet de rätta livsbetingelserna och hur sällan vi har funnit att formerna för detta engagemang finns.

Av propositioner och dokument från de besökta kommunerna, främst skolplaner och skolors presentationer av Handels- och administrationsprogrammet, framgår hur viktigt staten och kommunerna anser att samverkan med arbetslivet är. Redan i propositionen "Växa med kunskaper" (1990/91:85, s. 46) nämns under rubriken samverkan:

"Också samverkan med arbetslivet är av vitalt intresse för utbildningen. Arbetslivet ska delta i den gymnasiala utbildningen. Jag (föredragande statsrådet) ser dessutom en utökad samverkan mellan utbildningsanordnarna och arbetslivets företrädare som ett verksamt medel att på skilda sätt främja utvecklingsprocessen."

Vår uppfattning är emellertid att näringslivets intresse för Handels- och administrationsprogrammet idag är svagt. Vi menar att detta kan bero på den inledningsvis nämnda uppdelningen av arbetsuppgifter inom programmet i kommersiella och administrativa, där handeln som näringsgren markeras på ett tydligare sätt medan administrativa uppgifter lätt

kan placeras i vilken bransch som helst. Elevernas, men även lärarnas intervjuvar, tyder på detta.

Samtidigt som programmet genom dessa "etiketter" begränsar tänkandet finns angränsande yrkesområden som inte blir särskilt tydliga för eleverna. Här skulle branscherna behöva komma in och bli dels synliga för eleverna så att de kunde förlägga sin arbetsplatsförlagda utbildning till ett varierat antal arbetsplatser, dels ta aktiv del i Handels- och administrationsprogrammets utveckling och kvalitetssäkring.

Näringslivets till synes svaga intresse för programmet kan också bero på den utveckling mot alltmer ekonomiskt effektivitetstänkande som präglar varje anställds arbetssituation. De intervjuer som vi inom ramen för utvärderingen genomförde med representanter från näringslivet, oftast handledare, bekräftar detta. Det finns helt enkelt för lite tid till handledning av elever ute på arbetsplatserna vilket bekräftas av Skolverkets rapport angående den arbetsplatsförlagda utbildningen i gymnasieskolan (Skolverket 1998). Rapporten pekar också på allvarliga brister i utbildning av handledarna.

Den kontaktyta som Handels- och administrationsprogrammet har med näringslivet manifesteras dels genom programråd eller yrkesråd och dels genom den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU). Vid besöken på gymnasieskolorna har vi bett att få träffa representanter för programrådet. Vi har kunnat konstatera att de i allmänhet inte fungerar som kontaktorgan mellan skola och näringsliv. Endast två av de kommuner, vars dokumentation vi tagit del av, har formulerat måldokument för programrådets arbete. Den tidigare citerade rapporten *Framtidens jobb* (AMS 1998:6, s. 16) konstaterar:

"Utbildningar måste knytas närmare företagen, myndigheterna och arbetslivet. Det har inte hänt mycket i samarbetet med olika aktörer utanför skolsystemet. Den snabba utveckling som sker ute på arbetsplatserna kräver ett nära samarbete mellan arbetsliv och skola för att på ett effektivt sätt nyttja begränsade samhällsresurser. Bristfälliga kontakter inverkar inte bara på utbildningens inriktning utan påverkar även dess innehåll och kvalitet."

I valet och kvalet

Elevers val av såväl utbildning i gymnasieskolan som av valbara kurser för specialisering inom Handels- och administrationsprogrammets ram är något av en hörnsten i den reformerade gymnasieskolan. Syftet med denna valfrihet är att utveckla elevinflytandet och att stärka ungdomars intresse och ansvar för sin gymnasieutbildning.

I vår utvärdering har vi funnit att det finns många hinder som begrän-

sar elevernas möjligheter. Sådana hinder är: bristande lärarkompetens, ej samordnade APU-perioder, utspridda lokaler, skolans storlek, problem att få ett fungerande schema och bristande ekonomiska resurser.

På skolorna försöker man i möjligaste mån att överbrygga dessa hinder men har svårt att bemästra APU-perioderna och schemat. När eleverna ställs inför valet att antingen få sitt val tillgodosett eller behöva acceptera ett sämre schema, dvs. med många håltimmar, tycks många elever vara beredda att ge upp sitt intresseval till förmån för ett bättre schema.

Den kartläggning av elevernas tidsanvändningen som vi genomfört på de besökta skolorna inom ramen för utvärderingen tycks bekräfta detta förhållande.

Den tidigare citerade rapporten Framtidens jobb (AMS 1998) pekade på några ofta återkommande yrkeskompetenser vid rekryteringar. Bland dessa nämndes kunskaper i andra språk än engelska. Vi har i vår utvärdering kunnat konstatera att det bland eleverna på Handels- och administrationsprogrammet finns ett intresse för språkstudier, i första hand i tyska språket. På skolorna försöker man lösa elevernas önskemål oftast genom att bilda samläsande grupper, inte sällan med en blandning av elever från studieförberedande program. Denna grupp sammansättning har visat sig vara olycklig främst för elever på Handels- och administrationsprogrammet. De har av olika anledningar slutat med sina språkstudier. En del elever menar att de i dessa grupper kände sig underlägsna, inte bara på ett kognitivt plan utan också på ett socialt plan. När sedan elevens APU-period kanske kolliderar med undervisningen i språk har elevens ambition definitivt utsatts för hårda påfrestningar. Eleven slutar oftast sina språkstudier för att i regel aldrig mera återuppta dessa under sin gymnasietid.

Ytterligare en omständighet minskar elevernas valmöjlighet. Många skolor erbjuder eleverna kurspaket för att garantera en viss gruppstorlek och därmed också att kurserna startar. På några skolor förbereds dessa paket med omröstningsförfarande, på andra beslutar lärare och skolläda- ning hur innehållet ska se ut.

Tidigare i denna rapport nämnde vi att valfriheten är något av en hörnsten i den reformerade gymnasieskolan. Särskilt fördjupningen med hjälp av de valbara kurserna har hög prioritet då programmet saknar grenar. Det är endast genom dessa valbara kurser eleverna kan specialisera sig inom sitt yrkesområde för att få den kompetens som motsvarar yrkeskraven. Utvärderingen har visat att bilden av hur elevernas val tillgodoses är splittrad. Eleverna får inte alltid sina val tillgodosedda, en omständighet, som kan leda till att de måste acceptera skolans lösningar på problemet. Detta kan innebära att eleverna måste acceptera kurser som de inte valt och heller inte vill läsa.

Det är enligt vår tolkning av gymnasiereformens intentioner betänkligt att elevernas val inom ramen för de valbara kurserna på Handels- och administrationsprogrammet inte kan tillgodoses fullt ut. Vi ställer oss ännu mera tveksamma till vilken effekt skolornas inställning till Handels- och administrationselevers icke uppfyllda val av kurser kan ha i belysning av att programmet ska främja att eleverna ska agera på ett serviceinriktat sätt.

Bland övriga valmöjligheter som står till buds märks specialutformade program och det individuella valet. När det gäller specialutformade program verkar utbudet inte vara särskilt stort i landet. De motiv som finns för att erbjuda specialutformade program som bygger på Handels- och administrationsprogrammet är: befarad minskning av antalet sökande till programmet, profilering mot det lokala näringslivet samt kompetenser som kan komma att efterfrågas på en framtida arbetsmarknad. Beroende på dessa motiv anpassas det specialutformade programmets innehåll. Profileringen sker oftast genom lokala kurser.

Det individuella valet präglas av kurser i estetiska ämnen, i idrott och hälsa och ibland av B- och C-kurser som fördjupning av kurser i kärnämnen. Kurser i datorkunskap är också vanliga.

Kurser inom programmet

På många orter omstruktureras näringslivet mycket genomgripande. Vid våra samtal med politiker och representanter från näringslivet framkom att företag flyttar eller läggs ned, vilket påverkar hela ortens livssituation. Även den enskilde arbetstagarens arbetsuppgifter har förändrats på så sätt, att de idag måste ha en helhetssyn på sina arbetsuppgifter. Alltfler administrativa uppgifter läggs på varje enskild arbetstagare och kostnads-effektivt tänkande är ett tydligt krav från arbetsgivaren. Till detta kommer den ökande betydelsen av social kompetens.

På samtliga skolor påtalar såväl elever som lärare den överlappning av innehållet som finns mellan ett antal karaktärsämneskurser. De framför också synpunkter på kursernas längd, innehåll och obligatorium samt önskemål om nya kurser.

Särskilda synpunkter framförs på följande punkter:

- | | |
|---------|--|
| DA 200 | Datakunskap-grundkurs; har under utvärderingens gång ersatts med DAA 200 |
| ADM 200 | Administrativ service A
Förlängs. Innehållet bör ses över. |
| ADM 201 | Administrativ service B
Kortas. För teoretisk. Innehållet bör ses över. |

- ADM 212 Textbehandling B
Bör slås samman med ADM 211,
Textbehandling A. Omarbetas.
- ADM 207 Affärskommunikation, engelsk
Bör utgå till förmån för EN 201
Bör inriktas mot muntlig kommunikation,
säljsamtal, presentationer, videokonferenser

Allmänt om ADM-ämnet:

Kurserna i administration bör också innehålla IT.
Det finns för många småkurser. De bör ersättas av färre men längre kurser. ADM 202 Affärskommunikation och ADM 207 Affärskommunikation, engelsk är för lika varandra. Enbart brevskrivning.

- ARB 201 Arbetsmiljö – yrkesliv
Vissa delar ingår i andra kurser. Behöver
förändras men fortfarande vara en egen kurs.
Bör även innehålla ”vett och etikett”.
- FE 200 Småföretagande
Innehållet bör ändras. För svår för eleverna.
- FE 201, 203 Företagsekonomi A och B
Målen för höga – ohållbar situation. För mycket teori
för eleverna på Handels- och administrations-
programmet. Mer praktisk anknytning till arbetslivet.
FE 203 måste ändras. Uppdelning i fler kurser.
- FE 202 Export och import
Kan minskas
- FE 205 Organisation och ledarskap
Bör utökas
- FE 206 Personaladministration
Bör minskas
- HNDL 202 Inköp och varuhantering
Minskas i omfattning
- HNDL 206 Transport och spedition
EU-anpassas
- HNDL 207 Praktisk marknadsföring A och B
- HNDL 208 Slås ihop till en kurs eller så fördelas poängtalet mera
jämnt över kurserna

Allmänt om HNDL-ämnet:

Det finns för många olika kurser. Kurserna är för mycket butiksriktade.

Förslag till nya kurser:

- web-sidor – utformning, uppdatering, användningsområden
- presentationsteknik
- intranet – användning inom administration
- modernt lagerarbete – truckförarkort, ADB-hantering
- telemarketing
- kundtjänstarbete
- datorkörkort (ECDL)

Hur blev det?

Vi har tidigare konstaterat att programmålen för Handels- och administrationsprogrammet inte är särskilt styrande för utbildningen på de skolor som vi besökt. Det som främst styr utbildningen är istället kursplanernas uppnåendemål.

Medan elever, lärare och skollledning konstaterar dessa fakta är man samtidigt medveten om att det är fel inriktning. Lärarna säger att kurskraven bör tonas ner till förmån för programmålen och kanske skulle varje kursplan enbart uttrycka strävansmål. Som exempel nämns kurserna i företagsekonomi. Lärarna menar att kursmålen i detta ämne är för höga för eleverna på Handels- och administrationsprogrammet när man jämför med eleverna på Samhällsvetenskapsprogrammets ekonomiska gren. Liknande uppfattningar finns också bland lärarna i ämnena samhällskunskap och matematik. De önskade att det fanns speciella kurser i dessa ämnen för programmets elever.

Elevernas synpunkter på information om betygskriterier, uppföljning av resultat under kursernas gång och själva betygsättningen varierar mycket. För de flesta kurser har man fått veta kriterierna och tycker att de är ganska lätta att förstå, särskilt om de är lokalt uttolkade och formulerade.

Vår uppfattning är att på skolor, där eleverna får en bra information om kursplaner och betygskriterier uppnås också effekten av intresserad och aktiv elevmedverkan i undervisningens uppläggning och planering och större ansvarstagande för det egna studieresultatet.

Resultat mätt i betyg ger anledning till eftertanke

Elevernas medelbetyg på Handels- och administrationsprogrammet har varit något lägre än genomsnittet för samtliga nationella program enligt tillgänglig nationell statistik. Bland betygen i kärnämnen märks framför allt matematik, kurs A som med 13,2 procent Icke godkänd avviker markant från övriga kärnämnen. I kärnämnet svenska, kurs B litteratur erhö

12,8 procent av eleverna på programmet betyget Icke godkänd. Det vanligaste betyget på programmet var Godkänd i samtliga kärnämnen. Betyget Mycket väl godkänd gavs till flest elever i ämnet idrott och hälsa, 5,3 procent.

Även sammanställningen över de nationella kursproven i ämnena matematik, svenska och engelska vårterminen 1997 visar att det vanligaste betyget är Godkänd. Kursprovet i matematik, kurs A visar på en hög andel Icke godkänd medan andelen Mycket väl godkänd endast finns för vissa delprov i engelska och omfattar endast ett mycket litet antal elever på programmet.

Betygsstatistik är naturligtvis ett sätt att redovisa resultat. Som ett komplement till denna statistik kan man lyfta fram nationell statistik över elever på Handels- och administrationsprogrammet som avslutat sin gymnasieutbildning inom tre år. Det visar sig då att 77 procent fullföljt programmet. Det är ett högre procenttal än för gymnasieskolan totalt som ligger på 73 procent.

Samma nationella statistik visar också att närmare 20 procent av eleverna från Handels- och administrationsprogrammet inte klarat sina studier på programmet inom ramen för fyra år. Detta procenttal ligger exakt på snittet för gymnasieskolan i hela landet och i paritet med Energiprogrammet, Omvårdnadsprogrammet och Estetiska programmet. För Handels- och administrationsprogrammets del är skillnaden mellan män och kvinnor försumbar. För elever med utländsk bakgrund på Handels- och administrationsprogrammets är procenttalet däremot högre: 29 procent.

Denna statistik ger anledning till eftertanke. I synnerhet när de elever som vi intervjuat säger att de i allmänhet tycker att de får den hjälp de efterfrågar. Skolorna erbjuder också stöd i olika former: som lärarledd timresurs i vissa ämnen, som minimerad undervisningsgrupp, som utökad timtal i kärnämnen och som speciallärarresurs. Den senare resursen tillsammans med en resurs som dyslexi-expert tycks dock vara ovanligare.

Vi vill komplettera bilden med elevernas närvaro vid lektionerna. Inom ramen för utvärderingen kartlade vi också elevernas tidsanvändning under en vanlig skolvecka. Inkomna enkätsvar ger inte underlag för övergripande slutsatser men vi tycker oss se vissa tendenser. Elever i årskurs tre uppger att de har ett något splittrat schema. Det handlar om minst en dag i veckan. Eleverna i årskurs två har ett mera sammanhållet schema. När skolorna lägger ut maximalt två ämnen per dag visar det sig att eleverna får två "halva skoldagar" per vecka. Eleverna i årskurs två har sällan "halva skoldagar". Det är påtagligt att lektioner ställs in; i årskurs tre minst vid tre tillfällen per vecka.

Hur kommer det sig att nästan 20 procent av eleverna inte klarar sin utbildning på normalstudietid? Är det fråga om otydliga föreställningar om vad programmet handlar om och därför felval från början? Vänder sig programmet till fel målgrupp så som någon politiker såg det? Brister det i elevernas delaktighet i undervisningens planering och uppläggning? Ser eleverna inte något sammanhang i utbildningen? Eller är det ungdomars attityder och livsstil utanför skolans kontroll som styr?

Svaren på dessa frågor skulle bli helt olika beroende på vilka parter man frågar men vi har funnit att det trots de många frågorna finns elever på Handels- och administrationsprogrammet som säger sig trivas med sin utbildning. Det är dessa elever vi mött vid våra besök på skolorna. Men det är ändå en paradox.

Fu mer vi är tillsammans

Trots att alltså en mindre del av eleverna haft Handels- och administrationsprogrammet som sitt förstahandsval säger sig de allra flesta vara nöjda med utbildningen. Många elever framhåller att det behövs insatser av olika slag för att visa att programmet är seriöst och att nuvarande ”klipp-och-klistra” stämpel måste tvättas bort, liksom uppfattningen att Handels- och administrationsprogrammet är ett program för skoltrötta elever.

Här finns ett tydligt motivationsproblem. På de flesta skolor som vi besökt upplever eleverna att Handels- och administrationsprogrammet har låg status både bland kärnämneslärare och bland kamrater på andra program. Eleverna har ibland också rykte om sig att vara lågpresterande och inte önskvärda undervisningsgrupper, sett ur läraryninkel.

Elevernas syn bekräftas av både lärarnas och skollära uttåg under intervjuerna. De anför vanligtvis utbrett skolk, ointresse och de många avhopp som skäl för denna inställning.

Handels- och administrationsprogrammets utrustning och lokaler bidrar dock på ett märkligt sätt till denna negativa föreställning om programmet. När eleverna, oftast i sina karaktärsämnen, håller till på någon avlägsen plats i skolan och dessutom saknar adekvat utrustning tar inte bara eleverna utan också lärarna detta som in-teckning för att programmet prioriteras lägre av skolläningen. Vi har under våra besök på skolorna gång på gång kunnat konstatera detta förhållande. Men vi har också sett motsatsen och förvånas över hur stor betydelse de yttre omständigheterna har för programmets status.

Det ligger alltså en motsättning i elevernas positiva inställning till programmet efter examination jämfört med den ibland missvisande informationen om programmet på grundskolan och dess låga status. Oavsett om

eleverna kommit in på sitt förstahandsval eller inte sker inom elevgruppen en utveckling, en process, som leder till denna positiva syn på utbildningen. Vad är det eleverna jämför med, när de säger att de är nöjda med sin utbildning? Det traditionella sättet att mäta resultat, betygen, ger knappast anledning till denna tillfredsställelse.

Det finns, som vi ser det, en annan rimlig förklaring när eleverna efter genomgången program säger att de är nöjda med sin utbildning. Dels skiljer sig gymnasieskolan som organisationsform på en del väsentliga punkter från grundskolan, dels identifierar sig karaktärsämneslärarna och eleverna med Handels- och administrationsprogrammets ”själ”, vilket i sin tur kan leda till, att det uppstår en intern sammanhållning som ett slags bekräftande av varandra, kanske ett nödvändigt förhållningssätt mot andra utbildningar på skolan. På så sätt kan det byggas upp ett självförtroende som är nödvändigt för att försvara sina positioner inom en gymnasieskolas hierarki.

Alla som är verksamma inom programmets ram finner att de kan vara nöjda. Ingenting händer så länge alla befinner sig på sin egen nivå i skolan. Handels- och administrationsprogrammet på sin, Samhällsvenskapsprogrammet på sin osv. Det är först när lärare eller elever från Handels- och administrationsprogrammet försöker förflytta sig till andra nivåer inom skolhierarkin eller börjar jämföra sig som de negativa effekterna av lågstatustänkande blir uppenbara. Ju mera elever och lärare på Handels- och administrationsprogrammet vistas tillsammans desto mera bekräftar de varandra och desto mera positiv tycks upplevelsen av programmets status bli.

Den arbetsplatsförlagda utbildningen uppskattas av eleverna

Eleverna är också mycket nöjda med sin APU. De tycker att den är mycket lärorik och den motsvarar också deras förväntningar. De framhåller att de fått ökat självförtroende och rönt stort förtroende på sina APU-platser.

Det eleverna ifrågasätter är bl.a. om handledarna alltid är så seriösa i sin bedömning av elevernas prestationer. Enligt eleverna tycks handledarna veta för lite om vad eleverna lärt sig i skolan. Det har varit svårt att intressera företagen för att sända sina medarbetare på handledarutbildning. Handledarutbildning, specifikt för Handels- och administrationsprogrammet, har inte ägt rum på någon av de skolor vi besökt. Av Skolverkets rapport ”Samverkan skola–arbetsliv” framgår dock att cirka 40 procent av handledarna på programmet genomförde sin handledarutbildning under 1996–1997.

Skolorna har svårt att få kursplanebunden APU med ett innehåll som

svarar mot elevernas inriktning på obligatoriska och valbara karaktärskurser. APU-perioden blir därmed oftare inriktad mot praktik än direkt utbildning. Därmed påminner den mycket om den praktik som fanns på Distributions- och kontorslinjen och Handels- och kontorslinjen.

APU och lärande

Vi har också funnit att en del handledare inte varit lika positiva till elevernas APU. Deras synpunkter har framför allt gällt den bristande kontakten med skolan. De menar också att de inte är särskilt väl insatta i programmets målsättning och i synnerhet inte i målet med APU:n.

Vad jämför eleverna med när de säger sig vara nöjda med sin APU? Finns det någon gemensam nämnare?

Vi har lagt märke till att eleverna upplever den skolförlagda delen av utbildningen jämfört med den arbetsplatsförlagda som skilda världar, inte bara till den yttre miljön utan också på ett intuitivt, mera omedvetet plan.

Yrjö Engeström har i sin rapport ”Training for change: new approach to instruction and learning in working life”, (ILO 1994) uppmärksammat vilka samband det finns mellan elevers lärande i skolan och lärande på en arbetsplats. Engeström menar att eleverna på sin APU möter en lärandemiljö som avviker från skolmiljön på flera sätt. De blir på sin APU-plats sedda som problemlösare, en roll som de är förtrogna med sedan barnsben. Motivationen att lösa ett problem på APU-platsen blir extra stark när eleven med sina verktyg, dvs. elevens egen tolkningsbas, inte förmår att lösa problemet. På APU:n sammanfaller själva processen för lärande med situationer av aktivt handlande. Den enskilde elevens behov av att lösa ett problem bygger inte på ett textsammanhang utan på en fysisk utmaning. Genom att problemet blir tydligt kan eleven reflektera och formulera en hypotetisk förklaring. Det sker ett lärande som bygger på ett utforskande av en problemställning.

Det finns enligt Engeströms rapport inte en enda metod som är den bästa metoden att lära sig på ett produktivt, utforskande och djuplodande sätt. Målet måste istället vara att medvetet skapa förutsättningar för utforskande lärande. Till dessa förutsättningar hör den rätta motivationen, en adekvat presentation av innehållet för lärandet, en allt mera fördjupad lärandeprocess och ett adekvat socialt samspel under lärandets gång.

Det lärande som eleverna på APU möter i arbetslivet sammanfaller till stora delar med det lärande eleverna omedvetet och oreflekterat ägnat sig åt sedan länge. Därför kan de också anse att APU:n fungerar bra. Är det detta de tänker på när de säger sig vara nöjda eller mycket nöjda med sin APU?

De slutsatser man kan dra av Engeströms forskning är att det i skolmiljön och på APU-platserna i regel saknas en medvetenhet om de fördelar som arbetsplatsen kan utgöra ifråga om kvalitén på lärandet.

Den inledningsvis redovisade nöjda inställning till APU från elevernas sida kan vara symptom på att ett lärande verkligen äger rum på arbetsplatsen. I så fall brister lärandeprocessen i skolmiljön i huvudsak dels på grund av den organisation Handels- och administrationsprogrammet fått där, dels på grund av den bristande medvetenheten om hur en effektiv lärandeprocess ska gestaltas. Det är därför enligt vår uppfattning mycket angeläget att APU:n fungerar i de här nämnda avseenden och att de förutsättningar som råder på en arbetsplats utnyttjas bättre och blir en förebild för den skolförlagda delen.

Hotell- och restaurangprogrammet

– ett nytt program med långa traditioner

Tore Wretman berättar i sina memoarer om sina första steg in i restaurangbranschen och den utbildning han under 1930-talet genomgick på Stockholms restaurangskola och Hotell Continental i Stockholm:

”Med mössan i handen och nyinköpta kockkläder i en påse bad bävande den blivande kökseleven att få veta hur han skulle få träffa köksmästaren. Konfronterad med den fete och mäktige mannen med de små elaka ögonen och den korpralsmässiga attityden förstod jag att här finns ingen pardon att vänta om man på minsta sätt skulle brista i disciplin.

Den teoretiska undervisningen meddelades två eftermiddagstimmar i veckan varje vardag i Stockholms restaurangskola, inrymd i Centralpalatset vid Tegelbacken. Fil.dr. Moritz var rektor och Operakällarens dåvarande direktör Walde-mar Ekegårdh var lärare i fackfranska. Dessutom fick eleverna tillbringa en dag i månaden i ett skolkök. /.../ Den praktiska utbildningen var nästan lika med noll. I restaurangköket blev man bara uttryttjad. /.../ Det man lärde sig i köket fick man ta reda på själv. På något sätt blev det en sporre och man blev på så sätt mer observant. Eleven var en hunsad hantlangare och allas strykpojke som enbart sattes till de tråkiga och hårda slentrianjobben. Det enda man var angelägen att lära ut till eleven var de rena handräkningsarbetena. Att skala stekpotatis, rensa och filea fisk, snitta pommes frites, stå vid den heta spisen och vispa såser, göra ren spisen och elda den med stenkol, springa och hämta saker och så vidare. /.../ Jobbet i köket pågick från klockan nio på morgonen till nio på kvällen, med ett par timmars uppehåll från skolan. I själva verket var det sällan som jag kom ifrån köket förrän vid elvatiden på kvällen eftersom man inte fick avlägsna sig om inte köksmästarna givit tecken, och när han gjorde det berodde helt på hans humör som nästan alltid var uselt vid den tiden på dygnet. /.../ Köksmästaren var tysk och regerade i vårt kök med militärdisciplin. Ingen fick yttra ett ord utan att vara tilltalad av honom.¹⁾

1) Wretman Tore, *Mat & minnen*, Forum, 1987

Även om det snabbt kan konstateras att dagens Hotell- och restaurangprogram ligger långt ifrån denna beskrivning ger citatet ändå en bild av utbildningens historiska rötter och den tradition den är bärare av. Den disciplinering och krav på inordning i en stark hierarkisk struktur som Tore Wretman beskriver kan nog också i viss mån sägas leva kvar, om än i starkt modifierad form. Citatet ger dessutom en beskrivning av hur utbildningen till en början i huvudsak bedrevs på arbetsplatserna.

Dagens utbildning återspeglar den utveckling som sedan har skett och som inneburit att utbildningen successivt institutionaliserats, dvs. i ökad grad skolförlagts, och teoretiserats. En annan betydelsefull förändring är att utbildningen numera i första hand ska dimensioneras utifrån antalet sökande snarare än arbetsmarknadens behov.

Hotell- och restaurangprogrammet ersatte när det tillkom bl. a. tvåårig livsmedelsteknisk linje (gren storhushåll och restaurang), treårig restauranglinje inom ÖGY-försöken samt specialkurser för turishotellbranschen. Programmet ska enligt de nationella målen ge eleverna en bredare bas än tidigare utbildningar – dels allmän behörighet till högskolan, dels grundkunskaper inom såväl hotell, restaurang som storhushåll. Genom specialisering ska eleverna få den kompetens som motsvarar de grundläggande yrkeskraven inom något av dessa tre huvudområden.

Fallstudier, dokumentstudier och sammanställning av nationell statistik

För att undersöka hur Hotell- och restaurangprogrammet fungerar har under 1998 fallstudier av programmet genomförts på nio skolor i landet. Skolorna har valts ut genom ett flerstegsurval för att uppnå så stor spridning som möjligt med hänsyn tagen till geografisk belägenhet, kommuntyp, elevantal och grensammansättning.

De utvalda skolorna har besökts av ett bedömarpar under en till två dagar, då skolledare, lärare, studie- och yrkesvägledare samt elever i årskurs 2 och 3 intervjuats. Även kortare lektionsbesök har ingått. Ett tiotal elever på varje skola har dessutom ombetts skriva dagbok eller bokföra sina aktiviteter under en vecka och samtliga elever i årskurs 3 har uppmanats skriva brev till Skolverket om hur de upplevt utbildningen. Sammanlagt har drygt 200 brev inkommit. Dokumentstudier av kommunala skolplaner, skolornas arbetsplaner etc. har även ingått som ett viktigt moment i utvärderingen.

Utöver fallstudierna har uppgifter om programmet från det nationella uppföljningssystemet studerats, studiebesök genomförts vid ytterligare ett par skolor och intervjuer gjorts med branschföreträdare och personer

som deltagit i programmets utformning. Ett annat underlag har utgjorts av lokala utvärderingar av Hotell- och restaurangprogrammet och uppföljningar av elever efter avslutad gymnasieskola som sammanlagt cirka 30 skolor efter förfrågan har skickat in till Skolverket.

Ett eftersökt program

Hotell- och restaurangprogrammet är ett av gymnasieskolans mest populära program, eftersökt av både pojkar och flickor. Hösten 1997 hade programmet det största antalet förstahandssökande av samtliga program med yrkesämnen. Hela 7 200 sökte i första hand men endast 55 procent av dessa togs in. Därutöver antogs även 1 500 elever, som deltagit i individuella program o. dyl., vilket innebär att dessa elever utgjorde drygt en fjärdedel av årskullen. Av de totalt 5 400 intagna eleverna hösten 1997 var cirka 55 procent flickor.

Antalet förstahandssökande har sedan programmet startade hösten 1992 hela tiden överstigit antalet utbildningsplatser och antalet kommuner som erbjuder det har kontinuerligt ökat. Hösten 1997 fanns Hotell- och restaurangprogrammet i 124 kommuner.

Gren restaurang dominerar

Bland de tre nationella grenarna är det gren restaurang som dominerar och närmast gren hotell. Restauranggrenen förekommer på 90 skolor och hotellgrenen på 44. Gren storhushåll erbjuds bara på 20 skolor och på dessa skolor är antalet sökande mycket lågt eller till och med obefintligt. Lokala grenar finns på 27 skolor och består i regel av en kombination av gren restaurang och gren storhushåll eller en lokal inriktning mot turism.

Läsåret 1997/98 fördelade sig eleverna så att 300 elever i årskurs 2 och 3 hade valt gren storhushåll, cirka 1 000 hade valt hotellgrenen, cirka 1 300 en lokal gren medan den överväldigande majoriteten – cirka 6 000 elever – hade valt gren restaurang. Inom denna gren dominerar dessutom en profilering mot varm- och kallkök framför servering.

Skilda motiv bakom val av programmet

En riksrepresentativ studie av SCB visar att majoriteten av eleverna som gick ut Hotell- och restaurangprogrammet 1996 hade valt programmet för att det gav en yrkesutbildning och möjligheter till arbete efter avslutad gymnasieskola.²⁾ Det bekräftas i denna studie. Bland de elever som är

2) SCB, Statistiska meddelanden, *Avgångna från gymnasieskolans program. Elever som avgick från gymnasieskolan 1996.*

inriktade på restauranggrenen tycks dessutom ett intresse för matlagning vara ett grundläggande inslag och dominera som valmotiv: *”... därför att jag alltid tyckt om att laga mat. När jag var liten gick jag alltid och rörde i mammas grytor på spisen.”* *”Jag valde Hotell- och restaurangprogrammet för att jag alltid velat bli kock, ända sen jag var liten.”* Lärarna lyfter också fram kockyrkets höga status och ökade exponering i massmedia som en betydelsefull faktor för programmets popularitet, men eleverna själva nämner sällan detta.

Några av eleverna på de besökta skolorna har redan viss erfarenhet från restaurangbranschen genom extraarbete, föräldrarnas anknytning till branschen etc. och uppger att de valt programmet utifrån detta. Flera nämner också att restaurangyrket är *”ett yrke som aldrig försvinner”* och *”det kommer alltid att behövas folk inom branschen”* – det representerar något beständigt i en föränderlig värld. Många framför att de tror att de kan ha stor nytta av utbildningen även om de i framtiden väljer att arbeta med något annat.

Möjligheterna att arbeta utomlands lockar också: *”Efter det här programmet finns det möjligheter att komma ut i världen och arbeta och att komma söderut är ett av mina mål.”* Många elever, i synnerhet serverings- och hotell-elever, berättar att de även valt programmet därför att de gärna vill arbeta med ett utåtriktat serviceyrke med mycket kontakt med människor: *”Jag sökte hit på grund av att jag är intresserad av serviceyrken i allmänhet och tycker om att arbeta med människor.”*

Hotelleverna delar dock sällan restaurangelevernas matintresse utan det är andra delar av hotellbranschen och turistnäringen som lockat till programvalet. *”Jag skulle vilja bli reseledare/guide av något slag och då var det denna utbildning som låg närmast.”* *”Hotell var min grej, gå i tjusiga dräkter, vara söt, le mot gästerna och vara allmänt trevlig. Det lät kul!”*

Andra elever, framför allt restaurangelever, uppger att de var tämligen skoltrötta vid valet till gymnasieskolan och att de därför i första hand ville gå ett program med ett större inslag av praktik: *”Jag var ganska skoltrött och hade hört att det inte var så mycket läxor, och jag har alltid tyckt att det är roligt med mat.”* *”Jag var trött på det vanliga skolbänkspluggandet och valde programmet mest för att de sa att det var kul och lätt.”*

Utifrån denna förväntan om en mer praktiskt inriktad utbildning uttrycker många elever att de blivit besvikna över det omfattande teoretiska inslaget.

Vissa elever klart målinriktade, andra mer obestämda

Bland eleverna på de besökta skolorna går det att urskilja två olika huvudgrupper av elever vad gäller såväl valmotiv som förhållningssätt till utbildningen. Det handlar dels om *de målinriktade* som är inställda på en

framtid inom hotell- och restaurangbranschen, dels *de obestämda* som har mer osäkra framtidsplaner. Bland dessa finns också elever som gjort ett negativt val, dvs. valt utbildningen i brist på alternativ och som helst av allt skulle vilja arbeta. I detta sammanhang kan nämnas att Skolverkets attitydundersökning 1997 visade att omkring var fjärde elev i gymnasieskolan hellre skulle vilja arbeta än gå i skolan.³⁾

Det intressanta är att se att lärandet inom ramen för karaktärsämnena ändå förefaller ha en legitimitet även för de obestämda. Eleverna tycks allmänt kunna se ett bestående kunskapsvärde i det de får lära sig på programmet, oavsett om det handlar om yrkeskunskaper eller ett slags vardagskunskaper och en mer allmängiltig kompetens.

Skillnaderna i elevernas förhållningssätt verkar dock leda till olika lärandestrategier under utbildningen och vissa intressekonflikter mellan elevgrupperna. De målinriktade elever kan exempelvis uttrycka att de obestämda eller oengagerade eleverna bromsar deras möjligheter till utveckling. *"En nackdel är att vissa elever bara tycks gå här för tidsfördrivandets skull. Det är synd för dem som verkligen vill kämpa för det här." "Alla dessa elever som inte är intresserade sabbar för oss andra."* De mindre engagerade eleverna kan å sin sida uppleva att de mer målinriktade favoriseras i olika sammanhang.

Möjligheterna till olika kursval varierar

Inom Hotell- och restaurangprogrammet finns ett 30-tal nationella kurser, varav fem är valbara inom hela programmet och två till fem kurser är valbara inom respektive gren. Valbarheten är därmed redan begränsad genom programmets struktur och skolorna har dessutom oftast fasta kurspaket istället för en uttalad kursutformning. De valbara kurserna förekommer i olika utsträckning på skolorna. Vanligast är kurserna Drycker respektive Gastronomi. Omkring 50 procent av alla elever som fick slutbetyg från Hotell- och restaurangprogrammet våren 1997 hade läst dessa kurser.⁴⁾

Det varierar även mellan skolorna i vilken utsträckning eleverna genom det individuella valet kan forma utbildningen efter sina egna önskemål samt vilket utrymme som finns för att utöka programmet med ytterligare kurser. Förklaringar till skillnaderna kan sökas i faktorer som elevantal, skolans programutbud, schemalösningar, politiska ställningstaganden och ekonomisk situation i kommunen.

3) Skolverkets rapport nr 144, *Vem tror på skolan? Attityder till skolan*, 1997

4) Skolverket, *Slutbetygen i gymnasieskolan vårterminen 1997*, dnr 1998:207

Det individuella valet har ofta begränsats

Inom det individuella valet har, på de flesta undersökta skolorna, ett från början rikt utbud av kurser med tiden kraftigt reducerats. Restaurangeleverna beskriver att de ofta uppmuntras, eller stimuleras i den miljö de befinner sig i, att välja kurser med anknytning till karaktärsämnen och många väljer också dessa kurser för att förbättra sina möjligheter på arbetsmarknaden. På de skolor där även Livsmedelsprogrammet erbjuds har restaurangeleverna tillträde till ett vidgat kursutbud och möjlighet att välja kurser inom bageri, konditori och charkuteri, vilket uppskattas. Inom hotellgrenen uppmuntras eleverna i stället att läsa språkkurser och på vissa skolor är det till och med formulerat som ett krav för behörighet till grenen. Det individuella valet har följaktligen här fått en annan funktion än vad som var den ursprungliga intentionen, dvs. att vara elevens val. Samtidigt kan detta förhållande indikera ett behov av att inkludera mer språk i de obligatoriska eller valbara delarna av grenen.

Även det lokala tillägget innebär i de flesta fall för eleverna inom restauranggrenen en förstärkning av karaktärsämnen via ökad kurstid eller fler kurser. Många elever får också förstärkning i de obligatoriska kärnkämnescurserna i främst engelska och matematik för att de ska kunna nå målen. Särskilt inom hotellgrenen är det vanligt att eleverna läser ytterligare kurser i dessa ämnen för att få utökad behörighet. Eleverna väljer även i vissa fall att läsa utökat program för att få utrymme för sådana kurser. Det kan emellertid vara intressant att notera att andelen icke godkänt (IG) i slutbetygen är betydligt högre i de kurser eleverna väljer utanför programplanen. I exempelvis Matematik B uppgick andelen IG i hotell- och restaurangelevernas slutbetyg 1997 till 25 procent. Frågan kan ställas vilka möjligheter som ges till stöd när eleverna väljer att bygga på de obligatoriska kärnkämnescurserna med ytterligare kurser.

Kärnämnen är som klumpar i såsen

Inom Hotell- och restaurangprogrammet har kärnämnen, trots att de utgör drygt en tredjedel av utbildningen, en klart underordnad ställning. Undervisningsgrupperna är större än i karaktärsämnen och består ofta av sammanslagna elevgrupper från olika program. Lärarna finner det därför svårt att individualisera undervisningen på önskvärt sätt, dvs. ge stöd till de svaga och stimulera dem som kommit längre. Även om nivågruppering underlättar i vissa ämnen, uppger lärarna att de stora grupperna ger avsevärda problem att skapa goda undervisningsmiljöer. De blandade elevgrupperna skapar dessutom svårigheter att arbeta med infärgning och anpassning av innehållet till elevernas program. Fragment-

terade schemalösningar försvårar situationen ytterligare. Karaktärsämnenas schemaläggs först och samlas till långa pass varefter kärnämnena sprids ut på överblivna positioner, vilket lätt leder till håltimmar och ökar risken för frånvaro.

På samtliga skolor konstaterar också lärarna att det finns stora problem med att nå målen i kärnämnena. Målnivåerna anses alltför höga i förhållande till elevernas ambitioner och förkunskaper, vilket avspeglas i elevernas förhållandevis låga betygsresultat.

Teorin upplevs inte tillräckligt matnyttig

Även attityder hos många praktiskt inriktade elever och vissa karaktärsämneslärare, som upplever att kärnämnena tar för mycket tid av yrkesundervisningen, försvårar för kärnämnena att komma till sin rätt. Ett av de vanligaste önskemålen är att kärnämnena både till antal och undervisningstid minskas ned till förmån för karaktärsämnenas. *"Vi har för mycket teori. Vi ska bli kockar, servitörer m.m., inte religionslärare eller eltekniker. Vi behöver mer praktiska ämnen – matlagning. Det enda vi behöver /därutöver/ är svenska, matte och engelska."*

Restaurangeleverna tycker inte heller att de lär sig något via teori: *"Det är i den praktiska undervisningen som man lär sig."* *"Jag lär mig mycket hellre saker genom att göra dom, än att läsa mig till dom."* När ämnesinnehållet dessutom inte känns viktigt för eleverna blir följden ett ointresse som gör att såväl elev som lärare tröttnar: *"Jag tror att läraren är ännu mer skoltrött än vad jag är."* Eleverna skulle således gärna se att tyngdpunkten sköts mycket mer från fakta och förståelse till färdighet och förtrogenhet.

Förhållnings sättet medför en relativt omfattande frånvaro från kärnämneslektionerna eller en närvaro som mer präglas av tvång. *"Klassrumsarrest"* kallade några elever det, när de på grund av bristande ansvarstagande i projektarbetet tvingades vara närvarande under lektionstid.

Hotelleverna mer teoretiskt inriktade

Hotelleverna tycks emellertid överlag ha en mer positiv inställning till kärnämnena än restaurangeleverna och har ofta planer på att läsa vidare efter gymnasieskolan. De beskrivs också av lärarna som mer studiemotiverade och teoretiskt inriktade.

När eleverna har valt en studieinriktning kan man således se det som om de tagit ställning för ett innehåll och inte ser någon relevans i att lära sådant som inte hör till – alltså en praktiskt rationell och nyttoinriktad inställning till studierna.

Kärnämnen kräver speciellt recept

Samtidigt märks tydligt att vissa kärnämneslärare har en mycket central roll i elevens vardag och att deras personliga framtoning är fundamental för elevens uppfattning om ämnena. Lärare som närmar sig eleverna på deras villkor och som tillgodoser elevernas behov av samtal och reflektion utifrån egna erfarenheter, ökar förutsättningarna att få gehör för sitt ämne.

Ett gott exempel från de besökta skolorna är de samhällskunskapslärare som utgått från elevernas nivå samt behandlat medieaktuella företeelser som riksdagsvalet och förintelsen. Här har eleverna oftare en positiv inställning till kursen.

Ämnen som är svårare att knyta an till meningsfulla sammanhang för eleverna röner också mindre framgång. Kurser i elsäkerhet och matematik hör t.ex. till dem som ofta behandlas som fristående element utan relation vare sig till elevens vardag eller till yrket. Flera av kärnämnen präglas dessutom – både i kursplaner och metoder – av en akademisk tradition som kontrasterar starkt mot den yrkeskultur eleverna möter i andra delar av utbildningen. Eleverna framför klara önskemål om en tydligare anpassning av innehållet till programmets karaktärsämnen: *”Jag tycker att kärnämnen ska vi få läsa lite mer inriktat, som vi har mer nytta av i framtiden.”*

Samverkan sällsynt

Enligt läroplanen ska lärarna samverka för att nå utbildningsmålen. Samverkan mellan kärn- och karaktärsämneslärare förekommer emellertid i mycket liten utsträckning. Som hinder nämns i första hand restaurangverksamheten, schemalaggnings, olika gruppstorlekar och -sammanställningar, vitt skilda lokaler, brist på planeringstid samt olika arbetssätt, synsätt och kulturer. På några skolor försöker emellertid lärarna att, istället för att enbart fokusera den svårfångade lärarsamverkan, ta sin utgångspunkt i mötet med eleverna och utifrån deras beskrivningar och önskemål skapa samverkan mellan ämnen, s.k. infärgning. Exempelvis arbetar man då med måttseter i matematik och med att komponera en måltid på lektioner i spanska. På någon skola framhåller emellertid skolledningen att kursutformningen lätt leder till ett ”atomistiskt” tänkande, dvs. att lärarna försöker maximera elevens kunskapsinhämtning inom varje kurs snarare än att samverka för att skapa en bättre helhet.

En av de besökta skolorna har dock bedrivit arbete i lärarlag i många år och kännetecknas av ett mycket positivt och långtgående samarbete mellan kärn- och karaktärsämneslärare. Här har ett projektinriktat

arbetsätt med stort elevansvar och -inflytande utvecklats och ett flertal ämnesövergripande projekt genomförts. Ett exempel utgör ett projekt med temat Antiken, i vilket de flesta ämnen ingick på något sätt och då eleverna under åtta veckor i stort sett inte hade några vanliga lektioner. Ett annat projekt handlade om restaurang Krisen och ett tredje om en kokbok med ett kapitel för varje stadsdel. Lärarna framhåller att projekten förutsätter god organisation beträffande schema och lokaler samt viss "luft" i tjänsterna, något som denna skolas försämrade ekonomi nu omöjliggjort. Eleverna är oftast positiva till projekten men ser också nackdelar. (Jfr nedan.)

Eleverna efterlyser varierade undervisningsmetoder

För att ge eleverna möjlighet till inflytande och ett undersökande arbetsätt bygger många kärnämneslärare upp undervisningen utifrån självständiga projektarbeten eller grupparbeten. Ofta har eleverna många parallella projekt, "egna arbeten" som eleverna säger, där närvarokraven är begränsade. Eleverna berättar att de lär sig strategier för att enkelt och utan större ansträngning samla in, sammanställa och presentera information på ett sätt som uppfyller minimikraven. De upplever att de kan frigöra tid för annat men att de får mycket lite bestående kunskap av detta arbetsätt: "Det har varit för mycket egna arbeten. Jag tycker inte att det ger mig ett dugg." "Ofta får vi egna arbeten i många ämnen. Det är ju bra, då får man arbeta självständigt och ta ansvar. Men hela tiden? Ibland känns det som om läraren inte orkar ha lektion och därför ger oss någon meningslös uppgift och sedan fort släpper hem oss. Brist på fantasi och motivation för att hålla lektioner eller?" Eleverna uttrycker ofta att det är "för lite lärarledda lektioner" och att det därför lätt blir dåligt utnyttjad tid i skolan och "för slappt", "skolan är för lat". I synnerhet framhåller eleverna att det är svårt att lära sig engelska och matematik via projektarbeten. De anser att olika ämnen kräver olika undervisningsmetoder.

Viktigt med balans mellan elevinflytande och lärarkontroll

Elevinflytandet innebär också en viss risk att eleverna, beroende på vilka elever som dominerar i gruppen, väljer att arbeta efter ett sätt som kan få negativa konsekvenser på sikt för gruppen som helhet eller för vissa individer – konsekvenser som eleverna inte har möjlighet att överblicka. Detta kan gälla om exempelvis en eller få, kunskapsformer eller arbetsformer tillåts dominera. Flera av de intervjuade eleverna har uttryckt missnöje över att de elevvalda arbetsformerna inte lett till önskvärd inläring. På en av de besökta skolorna har problematiken framkommit i A-kursen i samhällskunskap, där eleverna har fått välja en arbetsform för hela kursen (att

enbart diskutera olika ämnen under lektionstid eller enbart arbeta med större självständiga arbeten utan krav på närvaro i skolan). Andra exempel handlar om att eleverna väljer bort prov som redovisningsform och repetition som inlärningsform. Elevinflytandet kan följaktligen innebära att vissa elever eller grupper av elever utövar ett större inflytande än andra över vad som sker i en undervisningsgrupp. I alla dessa situationer gäller det att läraren inte abdikerar utan via såväl kontroll som stöd och stimulans värnar om alla elevers möjlighet till effektiv inläring. Lärarens kontroll kan ses som grundläggande för att trygga mångfalden vid elevinflytande.⁵⁾

Extraarbete konkurrerar med undervisningen

En del elever har extraarbete under fritid och helger, och ibland även under skoltid som lätt konkurrerar ut teoretiska lektioner. Extraarbete ingår dessutom ofta i de målinriktade elevernas strategi eftersom det ger träning och meriter, vilket förbättrar deras möjligheter att få arbete efter avslutad gymnasieskola. "Genom extraarbeten och APU tränar man upp tempot, som är en viktig detalj i det här /restaurang/fyrket." Lärarna vittnar om effekter som trötthet i skolan eller att eleverna tenderar att utebli dagar då schemat är glest, vilket inte är ovanligt under teoridagar. Alltför glesta scheman utgör för övrigt ett problem i sig, eftersom eleverna blir demotiverade och känner att de slösar bort för mycket tid.

En riksrepresentativ studie av SCB visar att arbete under veckosluten bland elever i gymnasieskolan är i särklass vanligast bland elever som går Hotell- och restaurangprogrammet.⁶⁾ Nästan hälften (45 procent) av eleverna jobbade på helgerna jämfört med 20 procent av samtliga elever. Arbete före och efter skolan hade 20 procent av hotell- och restaurang eleverna mot 12 procent av samtliga elever.

De gemensamma kurserna domineras av matlagning

Under det första året läser som regel eleverna de gemensamma kurserna inom programmet, vilka sedan bildar en bas inför grenvalet. En relativt stor andel av dessa utgörs av matlagningskurser, medan kurserna i servering respektive hotellkunskap endast är av mindre omfattning. Några hotellelever menar att de gemensamma kurserna är föga anpassade till de

5) Se även Forsberg, Eva, *Elevinflytandets många ansikten*, Uppsala universitet, pedagogiska institutionen, 1997

6) SCB, Statistiska meddelanden, *Avgångna från gymnasieskolans program. Elever som avgick från gymnasieskolan 1996*

ras inriktning. Vissa protesterar också mot att även de som är inriktade på hotell måste investera i köks- och serveringskläder för drygt 1 000 kronor. På en del skolor tillhandahålls dock kläderna kostnadsfritt.

I de gemensamma kurserna ingår även teoretiska kurser i t.ex. näringslära och livsmedelskunskap, vilket bidrar till elevernas upplevelse av att utbildningen är mer teoretisk än de förväntat. Vissa framför önskemål om att integrera dessa kurser med de mer praktiskt inriktade. Detta sker dock i relativt begränsad utsträckning, förutom beträffande kurserna i material- och maskinkunskap samt hygien som i regel integreras i matlagningskurserna. Enligt lärarna kan det dock skapa problem vid betygssättningen och många anser därför att de ej bör finnas som separata kurser.

Restauranggrenen är starkt produktionsinriktad

Matlagningskurserna handlar inledningsvis om grundläggande metoder inom varm- och kallkök, men i vilken utsträckning eleverna får arbeta med ren metodmatlagning varierar mellan skolorna. Inom gren restaurang får utbildningen i regel tidigt en mycket stark produktionsinriktning och målsättningen är att allt som produceras ska användas.

De flesta av de besökta skolorna har en eller flera ”övningsrestauranger”, inriktade på storkök eller restaurang, där eleverna får träna sig på lunchservering, på vissa håll även kvällsservering. Några skolor säljer även lunchpaket och tar emot beställningar.⁷⁾

Verklighetsanknytningen utgör kryddan i programmet

Att utbildningen är nära knuten till produktion lyfts fram som programmet styrka. Det skapar en verklighetsnära utbildning där eleven tidigt får en uppfattning om sin framtida yrkesroll och på ett påtagligt sätt kan se resultatet av sitt arbete. Eleverna kan få direkt respons av gästerna på vad de gör i restaurangen, något som i synnerhet gäller serveringseleverna. Kundkontakten och ”den väntande gästen” innebär också att eleverna tidigt tränas i ett professionellt tänkande, vilket förstärks av att eleverna får pröva olika roller i restaurangens strikta hierarki.

7) På en av skolorna saknades övningsrestaurang och utrustningsstandarden var relativt låg. Här hade emellertid ett samarbete etablerats med de lokala restaurangföretagen där delar av undervisningen bedrevs av medföljande lärare från skolan och eleverna fick delta i den pågående restaurangverksamheten.

Produktionen medför schemakrav och tidspress

Att måltider ska levereras vid en bestämd tidpunkt medför speciella villkor för den pedagogiska verksamheten inom både matlagning och servering. Bland annat innebär det att restaurangens öppettider blir styrande för schemalaggningsen och ställer krav på sammanhållna arbetsdagar i köket, vilket i sin tur kan ha negativa följder för schemat i andra kurser.

Den tidspress som följer med restaurangverksamheten skapar också svårigheter att föra upp de praktiska erfarenheterna till ett teoretiskt, analyserande plan. Lärarna vittnar på några skolor om problem att binda samman teori och praktik, utveckla elevernas sinnen och känsla, behandla estetiska, etiska och ekonomiska aspekter osv. på det sätt som de önskar. Till exempel finns det för lite tid till att praktiskt tillämpa teorier från näringslära – som vid näringsberäkning av måltider via dator – och för lite tid till att lära eleverna planera måltider med ekonomiska hänsynstaganden.

Det framträder relativt stora skillnader i skolornas förutsättningar beroende på de ekonomiska villkoren och på om programmen har rätt att förfoga över sina egna intäkter eller ej. Vissa program har en press på sig att genom restaurangen bidra ekonomiskt till skolverksamheten, vilket kan innebära att pedagogiska krav måste vägas mot krav på lönsamhet. Produktionsinriktningen blir därmed olika stark. Bland de besökta skolorna har den varit mer dominerande på skolor med många parallellklasser på programmet, dvs. framför allt i större kommuner.

Närvaro och aktivitet större i mindre grupper

Under passen i övningsrestaurangen är som regel de allra flesta elever närvarande, åtminstone på skolor med ett mindre antal elever på programmet. Den höga närvaron förklaras av lärarna med att eleverna är motiverade för yrkesämnena och att de här får ta ett stort gemensamt ansvar – för förberedelser, genomförande och efterarbete. Eleverna blir på ett tydligt sätt beroende av varandras insatser. En elev beskriver det på följande sätt: *”Mina uppgifter på skolan har gjort att jag har känt mig behövd och viktig.”* Många elever vittnar också om att det praktiska arbetet i arbetslag ofta ger en god sammanhållning som gör arbetet trivsamt och stimulerande.

På vissa skolor förekommer det emellertid också att eleverna får inta en ganska passiv roll. Lektionspassen präglas av väntan – efter snabbt avklarade uppgifter – och observation snarare än egen aktivitet. Främst beror det enligt elever och lärare på att undervisningsgrupperna är alldeles för stora och att det – till följd av brist på utrymme och utrustning och i något fall råvaror – är svårt att skapa en god arbetsfördelning. Passivite-

ten leder till att eleverna blir uttråkade och lätt uteblir, samtidigt som förutsättningarna för undervisningen förbättras när flera elever är frånvarande. Problemet uppges ha vuxit under de senaste åren till följd av ökat elevintag i kombination med att försämrad ekonomi omöjliggjort behövliga investeringar i lokaler, utrustning, lärartimmar och -kompetens.

Ekonomiska skillnader hinder för likvärdig utbildning

Skillnaderna är således påtagliga vad gäller dels antalet intagna elever i förhållande till antalet förstahandssökande, dels de ekonomiska villkoren mellan de besökta skolorna. I vissa kommuner satsas mycket resurser på programmet – det får nästan karaktären av paradprogram – medan sparkraven är stora i andra kommuner. Det är framför allt på skolor belägna i större kommuner och med ett stort antal elever på programmet som bristen på ekonomiska resurser varit märkbar. På dessa skolor finns samtidigt en betydligt större andel elever i behov av särskilt stöd, dvs. utagerande elever samt elever med läs- och skrivsvårigheter och/eller koncentrationssvårigheter. Möjligheten att tillgodose dessa elevers behov är här enligt lärarna begränsade och det är ovanligt att stöd sätts in under kursernas gång. I stället ges vissa möjligheter att ”återhämta” olika kurser under det sista året. Då akuta problem uppstår kan eleven istället erbjudas att gå ett reducerat program och, som ett andra alternativ, ett individuellt program. Det innebär i första hand en reduktion av kärnämnen och eventuellt även karaktärsämnen som kan ersättas av praktik. På en av de större skolorna gick en fjärdedel av hotell- och restaurangeleverna på ett programinriktat individuellt program. Vissa skolledare uttrycker stor maktlöshet inför en situation där många ”omotiverade och destruktiva” elever saboterar undervisningen. De efterlyser en gränsdragning för skolans ansvar, alternativt resurser och befogenheter att bättre handskas med problemen.

På de besökta skolor som haft ett mindre antal elever på programmet har andelen elever i behov av särskilt stöd varit förhållandevis låg och skolornas möjligheter att hjälpa större. De hotell- och restaurangelever som behöver stöd fångar karaktärsämneslärarna upp inom klassens ram eller på extra tid. Även i kärnämnen har eleverna ofta större möjligheter till stöd genom ämnesstöd, läxhjälp och förlängd studietid. Här är det också få elever som övergår till reducerat eller individuellt program eller avbryter sina studier. Även på dessa skolor kan emellertid önskemål om mer speciallärar- och stödresurser finnas.

Stationsutbildning har fördelar men kan motverka helhet

På de större skolorna är utbildningen inom restauranggrenen ofta indelad i stationer så att eleverna i olika perioder byter mellan kallkök, varmkök, servering och i några fall storhushåll. Stationsutbildningen motiveras med att det gäller att få en ekonomisk och också pedagogiskt ändamålsenlig användning av skolans lokaler, utrustning och lärarkompetens. Periodiseringen styr hur mycket man hinner med i kurserna och vilka moment kurserna uppdelas i.

Stationsutbildningen riskerar dock att ge en fragmentisering av yrkeskunskaperna. Det finns en risk att eleverna aldrig kommer över en första nybörjartröskel i sitt yrkesutövande utan istället ständigt får möta nya situationer och ny teknik – utan möjligheter att falla tillbaka på rutiner eller en djupare kunskap i tidigare genomgången stoff: *”Arbetet är ganska varierande eftersom det finns många stationer. Det som är synd är att vi får för lite erfarenhet av varje station.”* *”Man har lärt sig grunderna, om det viktigaste, men det borde vara mer fördjupningar och mer tid för varje metod. Allt känns så jäktigt.”* *”Det blir för kort tid på varje station så att man glömmer många maskiner osv.”* Lärandet riskerar att bli mer ytligt och förståelsen mer begränsad. Enligt lärarna medför stationssystemet även en försämrad överblick över elevgrupperna och ökad risk för frånvaro.

Tävlingar och internationellt utbyte är russin i kakan

Ett speciellt inslag för eleverna på Hotell- och restaurangprogrammet är att producenter, intresseföreningar o. dyl. anordnar nationella och internationella tävlingar inom såväl matlagning som servering och i viss mån även hotell och storhushåll. Tävlingarna främjar kreativitet och kvalitet, anser både anordnare och deltagare. De innebär också en stimulans och utmaning för de målinriktade eleverna samtidigt som framgångar ger status åt programmet och skolan, något som de flesta av de besökta skolorna erfarit och gärna berättade om. Några skolor har till och med skapat lokala kurser i tävlingsmatlagning, medan andra anser att det är något som bör tonas ned inom utbildningen.

Den internationella utbytesverksamheten förefaller också vara större inom Hotell- och restaurangprogrammet än inom andra program, vilket förklaras med att det finns motsvarande, lätt identifierbara utbildningar i andra länder. Både lärar- och elevutbytet är omfattande och en del elever har även fått möjlighet att göra sin APU utomlands. Flera av de besökta skolorna hade utbytesverksamhet; en hade exempelvis ett organiserat, delvis fondfinansierat, utbyte med Belgien, Österrike, Ungern och inom Norden. Läroplansmålen vad gäller internationell samverkan samt inter-

kulturell tolerans och förståelse har härvid god chans att uppfyllas. Samtidigt framhåller lärarna att tävlingar och elevutbyte blir ett sätt att sporra och belöna de målinriktade och därmed hantera heterogeniteten i grupperna.

Lärandet karaktäriseras av formning och disciplinering

Om man i ett övergripande perspektiv studerar lärandet i restaurangämnen, eller mötet mellan lärare och elev, går det att sammanfatta i två olika förhållningssätt till eleverna – formning och disciplinering. Det förstnämnda förhållningssättet innebär att eleven formas in i yrket. Denna formning grundas på ett aktivt deltagande från såväl lärare som elev. Läraren vill utbilda goda yrkesutövare och eleven vill lära sig yrket. Processen innebär att eleven ”tar över” lärarens förhållningssätt genom en härmningsprocedur där läraren via sitt uppträdande och en dialog med värderande utsagor förmedlar sitt kunnande och sin inställning till yrket. Detta är den vanligaste formen inom Hotell- och restaurangutbildningen. Problem kan här uppstå med lärare som inte är bärare av yrkeskulturen och sätts att undervisa i restaurangkurserna samt med elever som inte är inriktade på en framtid i yrket.

Det andra förhållningssättet, som kan benämnas disciplinering, innebär inte samma mjukhet eller frivillighet, utan tvingar mer eller mindre eleven till vissa handlingar och beteenden. Yrkets rutiner och tankesätt lärs in genom ett yttre implicit hot: ”om du inte kan det här kommer du aldrig att klara dig i branschen”. Disciplineringen resulterar visserligen i en inläring men förståelse och ett djupare engagemang i ämnet, nödvändigt för ett yrkeslärande, åsidosätts. Problemet går förmodligen inte att undvika då undervisningen sker i så stora grupper att läraren med ”yttre kraft” och personlig auktoritet måste hålla ordning i klassrummet. I vilken utsträckning lärarna arbetar med disciplinering tycks delvis ha ett samband med hur starkt produktionsinriktad utbildningen är. På starkt produktionsstyrda program vittnar eleverna om att de kan uppleva lärarna som hårda och stränga och i pressade situationer irriterade och nedlåtande när eleverna gör fel. Slutprodukten måste bli bra och det finns inte utrymme för fel när gästen väntar, förklarar eleverna. Samtidigt förstår och accepterar de detta förhållningssätt och framhåller i regel att de har en mycket god och kamratlig relation till sina lärare.

Majoriteten av lärarna på de undersökta skolorna tycks dock företräda ett undervisningssätt där såväl ett mjukare förhållningssätt som ett mer kraftfullt agerande finns, och möjligen ligger något av programmets egenart i den speciella mixen av formande och disciplinerande inslag. Vid inledningen av studierna i årskurs 1 har lärarna i regel en starkare styr-

ning av undervisningen (disciplinering) för att i slutet arbeta mer via formning. Detta avspeglas också i lärarnas bedömning av eleverna, där de under det första året betonar arbetsprocesser i köket för att i slutet av studierna bedöma färdiga produkter.

Självförtroende och metakunskap utgör också viktiga delar i yrkeskunnandet och på skolorna uppmärksammas detta i varierande grad både av kärnämnes- och karaktärsämneslärare. Vissa menar att redan uniformeringen – köks- och serveringskläderna – är identitetsstärkande och att kockyrkets höga status smittar av sig på elevernas självkänsla.

Hotellgrenen svår att göra meningsfull

Hotelldelen inom Hotell- och restaurangprogrammet har en ganska undanskymd roll och skolorna tycks satsa betydligt mindre på denna gren än på restauranggrenen. Den är heller inget man stoltserar med. Hotellgrenen, där 80 procent av eleverna är flickor, utgör således inte någon integrerad del av Hotell- och restaurangprogrammet. I den utsträckning som det finns särskilda lokaler för hotellgrenen, i form av reception och hotellrum, är dessa dessutom i regel skilda från restaurangverksamheten och förlagda till andra delar av skolbyggnaden. Hotellgrenen har också en mer teoretisk inriktning – mot servicemanagement snarare än restaurangverksamhet – än de övriga två grenarna och ett tydligare krav på fortsatt utbildning.

Några elever ifrågasätter hotellgrenens koppling till en restaurangutbildning och menar att eleverna inom hotell- respektive restauranggrenen behöver utveckla mycket olika kompetenser och att de själva sällan är intresserade av matlagning. *”Jag tyckte inte att det var så kul i ettan, när man var tvungen att vara i köket, för jag var helt inriktad på att välja hotell i tvåan. Så jag ansträngde mig ju inte så mycket.”* *”... helst hade jag önskat att vårt program hade hetat enbart Hotell.”* *”... inför en speciell Turismlinje, med bara hotell och turism.”* En del elever menar att det istället skulle behöva skapas större utrymme för kurser i turism och kommunikation, språk och fler behörighetsgivande ämnen. Flera hotellärare tycker att hotellgrenen egentligen inte hör hemma inom gymnasieskolan överhuvudtaget utan borde göras om till en eftergymnasial utbildning, något som överensstämmer med det förslag som presenterades inom ramen för ÖGY-försöket.

Hotellgrenens placering i Hotell- och restaurangprogrammet motiveras av att branschernas traditionella yrkesområden alltmer suddas ut och på de mindre hotellen kan det därför vara en fördel om de anställda har vissa baskunskaper i matlagning och servering. Samtidigt visar en studie från Göteborgs universitet att hotell- och restaurangyrkena på de större

hotellen alltmer glider isär och att restaurangerna drivs i separat regi, varför man drar slutsatsen att utbildningarna borde anpassas till detta.⁸⁾

Hotellelevernas tid, förmåga och ambition utnyttjas dåligt

Det är också framför allt inom hotellgrenen som eleverna visar besvikelse och missnöje med utbildningens innehåll. Några elever beskriver att utbildningen i mycket låg grad lever upp till vad som utlovats: *"När jag besökte skolan på öppet hus fick man veta att de höll på och bygga ett hotellrum och meningen var att det skulle bo 'riktiga' gäster där och att vi elever, med handledning av lärare, skulle sköta receptionen, städning osv. som på ett riktigt hotell. Precis som restaurangeleverna har sin restaurang. Det där lät ju jättebra, kanon! Grejen är bara den att det finns inget hotellrum och ingen reception, men en sak var sant, vi fick städa skolans korridorer och putsa fönster. Detta var helt klart en besvikelse." "Det känns som om programmet är 'ofärdigt' liksom."*

Hotellgrenen tycks på de besökta skolorna nästan genomgående kännetecknas av en s.k. reducerad lärandemiljö, där elevernas tid, förmåga och ambition utnyttjas dåligt. Två av de besökta skolorna hade till en början drivit egen hotellverksamhet i utbildningssyfte men i båda fallen tvingats lägga ned verksamheten med bistra ekonomiska efterräkningar. I stället för praktisk erfarenhet av hotellverksamhet blir det följaktligen mycket studiebesök och rollspel. En del praktiska moment löper risk att teoretiseras samtidigt som det lätt blir en övervikt av moment som är lätta att träna, t.ex. städning. I husfrukursen får eleverna således mycket mer träning i städning än i den arbetsledning som husfruuppgifterna handlar om. Flera elever menar att innehållet i kurserna överlag är för magert. *"Vi är alla överens om i klassen när vi har pratat om det, att lärarna har väldigt lite att gå på, dom får hitta på det mesta själva och ibland får vi göra sådana saker som att dra skurmaskinen, bara för att få timmarna att gå. Lärarna säger det själva."*

Lärarna försöker dock med alla till buds stående medel skapa en varierad undervisning med olika arbetssätt. Eleverna uppger själva att de har ett stort inflytande i hotellundervisningen och säger ofta att de har en positiv och nära relation till sina lärare. Flera lärare saknar emellertid behörighet för ämnena liksom pedagogisk utbildning och erfarenhet från hotellbranschen.

8) Persson, Kent och Åstrand Louise, *Utbildningsbehoven inför 2000-talet inom hotell- och restaurangbranschen*, UHR, Stockholm 1993

Problem med hotell-APU:n

På hotellgrenen finns också ofta problem med att ordna APU, i synnerhet på mindre orter. Under APU:n får eleverna dessutom mest utföra enklare göromål som att ställa fram frukost och städa. Mer utåtriktade aktiviteter reserveras enligt eleverna åt praktikanter från påbyggnadsutbildningar av olika slag. En av de undersökta skolorna har dock lyckats arbetsplatsförlägga stora delar av undervisningen vilket gjort att överteoretisering har kunnat undvikas. Här tycks eleverna mer nöjda med utbildningen men vissa menar samtidigt att det nästan är för mycket arbete och för lite utbildning. En elev säger att *"det känns som om de inte vet var de ska göra av oss"* på APU-platserna. Ett par hotellärare framhöll att gymnasieeleverna är för unga för de mer utvecklande – men också mer ansvarskrävande – uppgifterna.

Elevernas och lärarnas beskrivningar av hotellutbildningen reser många frågetecken om förutsättningar har skapats på skolorna för att nå programmålen, dvs. att ge eleverna grundläggande yrkeskunskaper inom hotellområdet, eller om detta mål som tidigare sagts huvudsakligen hör hemma på eftergymnasial nivå.

Som ett alternativ till hotellgrenen har ett flertal skolor i landet skapat en lokal gren med inriktning mot hotellverksamhet och turism, exempelvis den lokala grenen Turisthotell, som finns på ett antal turistorter i landet. Syftet med turisthotellutbildningen är i första hand att erbjuda eleverna en bredare bas än den nationella hotellgrenen och mer av såväl matlagings- som serveringskunskap. I stället för att specialisera sig inom gymnasieskolans ram uppmuntras eleverna att läsa olika påbyggnadsutbildningar, vilket många av eleverna på den besökta skolan också var inställda på.

Gren storhushåll väljs endast av ett fåtal

Som tidigare konstaterats väljer eleverna gren storhushåll i mycket liten utsträckning. Detta förutsågs också av bl.a. Skolöverstyrelsens kursplane-grupp, varför grenen inte heller ingick i det ursprungliga programförslaget utan tillkom efter politiska påtryckningar.

Det låga antalet sökande tycks delvis bero på att de arbetsplatser som förknippas med storkök inte utövar någon lockelse på eleverna. Dessutom upplever eleverna den större användningen av halvfabrikat i storhushåll som mindre kreativ och stimulerande: *"Det är bara att ösa och pösa"*, som en elev uttryckte det. Flera elever tycker att det är tillräckligt med den storköskurs som ingår i de gemensamma kurserna och att de har större valmöjligheter på arbetsmarknaden om de väljer gren restaurang. Grunderna är ändå desamma – det är endast en fråga om skala, anser de.

Behov av mer hälsomedvetet kök

Det är relativt vanligt att de som arbetat några år inom restaurangbranschen övergår till att arbeta med storhushåll – främst för att få ”normala” arbetstider. De som gått restauranggrenen saknar då den fördjupade kunskap i specialkostmatlagning och dietetik som storhushållsgrenen är bärare av. Utifrån bl.a. Folkhälsokommitténs och Stiftelsen livsmedelsbranschens förslag om mer undervisning om kost, hälsa och livsstil i gymnasieskolan kan tyckas att inte minst eleverna på Hotell- och restaurangprogrammet – oavsett grenval – bör ges en god kunskap om sambandet mellan kost och hälsa, särskilt som en stor del av befolkningen äter minst ett mål mat om dagen i någon form av restaurang eller storhushåll. Här finns klara möjligheter att påverka folkhälsan. Även restaurangeleverna bör därför få lära sig göra hälsomedvetna val av råvaror och matlagningstekniker och få kunskap om allergier och kostrelaterade sjukdomar. Inte på någon av de besökta skolorna har emellertid något mer utvecklat arbete med sambandet mellan kost, hälsa och livsstil eller det s.k. medvetna köket förekommit. Hushållslärares kompetens och starka teoretiska bas inom kostvetenskap verkar inte tas tillvara för en utveckling av utbildningen härvidlag. Med sin akademiska bakgrund skulle de också kunna utgöra en länk mellan karaktärs- och kärnämneslärare inom programmet.

Idrottsämnets breddning till ”Idrott och hälsa” tycks inte heller ha blivit något fruktbärande tillskott för programmet. De nya teoretiska inslagen om hälsa och livsstil verkar snarast upplevas som en börda av både lärare och elever på flertalet besökta skolor, eftersom vare sig gruppstorlekar, lärarkompetens eller lokaler anpassats tillräckligt till den delen av kursen.

På några skolor i landet har storhushållsgrenen och restauranggrenen slagits samman för att ge eleverna en bredare bas vad gäller sambandet kost och hälsa, vilket även av andra skolor framhålls som en lämplig lösning.

APU – utbildning eller gratis arbetskraft?

Både inom hotell och servering utgör den direkta kontakten med gästen en speciell omständighet och arbetsplatserna är mycket försiktiga med att ta emot gymnasieelever. Lärarna är ofta måna om skolans rykte och väljer APU-plats efter elevens lämplighet, vilket väcker reaktioner hos de mindre gynnade. *”Vissa av eleverna har favoriserats av lärarna och de har fixat jättebra praktik åt dem. /.../ Själva känner man sig nedtryckt i skorna och tror att man är sämre än man är.”*

Inom restauranggrenen, inriktning matlagning, och storköksgrenen har däremot skolorna i regel goda möjligheter att ordna APU-platser. Utbudet är dock beroende av den lokala näringslivsstrukturen. I mindre kommuner kan utbudet vara mycket begränsat och på turistorter starkt säsongberoende. Oavsett situation har emellertid skolorna genomgående svårigheter att garantera god kvalitet. En del elever känner sig som gratis arbetskraft och tycker att lärandet åsidosätts. *”Ofta blir man bara satt att göra ’skitjobb’, t.ex. skala potatis, morötter, lök och diska, sånt som de själva inte gillar att göra. De utnyttjar praktikanterna helt enkelt.”* *”Man är ju inte på APU för att göra skitjobbet utan för att lära sig nya saker och utveckla det man kan.”* De programansvariga uppger att det inte är möjligt att ge arbetsplatserna ansvar för enskilda kursmoment. Samtidigt innebär APU:n att den skolförlagda delen av undervisningen reduceras, vilket gör det mycket svårt för lärarna att garantera att kursmålen nås. Flera lärare framför därför behov av en separat APU-kurs. Skolan skulle då lättare kunna garantera kvaliteten i de övriga kursernas innehåll och betygssättning.

Föga likvärdighet beträffande utveckling och betyg under APU

På APU-platserna skiftar kvaliteten både på arbetsplatserna och beträffande handledningen. Med den rörlighet som finns inom branschen blir det dessutom ofta byte av handledare. Lärarna menar att eleverna både får mycket olika innehåll och olika möjlighet till utveckling under sin APU-period. Bedömningen av eleverna blir dessutom väldigt ojämn. Lärarna har ofta begränsade möjligheter att hålla kontakt med och följa upp APU-platserna. Detta är något som vissa elever är mycket kritiska emot och de menar att *”skolorna skulle ha mer kontroll över APU-platserna.”*

Skolorna har prioriterat insatserna för APU olika. På vissa skolor har lärarna bättre förutsättningar att besöka eleverna och kan även bedriva viss handledarutbildning ute på restaurangerna. Överlag har dock skolorna svårt att få till stånd både fungerande handledarutbildning och programråd.

APU:n – utbildningens höjdpunkt för många

Trots att APU:n fungerar långt ifrån idealiskt är eleverna mycket positiva till APU-perioderna. De vill ofta ha mer APU och beskriver APU:n som en mycket viktig och lärorik tid. Eleverna tycker ofta att de lär sig mest på praktiken (APU): *”Det är så stor skillnad mellan teori och praktik. På APU:n får man känna hur det verkligen är.”* *”APU:n är viktig, man lär sig arbeta på ’riktigt’ och man får nya idéer, kontakter och kunskaper.”* Eleverna uttrycker ofta att de här

får kunskap om sina egna kunskaper (metakunskap), vilket givetvis är en viktig byggsten för att de ska nå ett acceptabelt yrkeskunnande. Samtidigt kan eleverna ge uttryck för osäkerhet i sin kunskap om matlagning och servering då de möter riktiga arbetssituationer där ansvaret är betydligt större än i skolans undervisning. Många elever upplever att de har otillräckliga grunder i förhållande till förväntningarna, något som kan bero på att man ute på arbetsplatserna ibland har bristande kännedom om gymnasieutbildningen.

Enligt avnämarna är också elevernas prestationer under APU-tiden av stor betydelse för om eleverna senare kan få ett arbete på den aktuella arbetsplatsen. På en skola, där APU:n utökats till 18 veckor på bekostnad av undervisning i skolan, vill dock majoriteten av eleverna minska tiden för APU och frågan reses om det utöver en minimigräns om 15 veckor inte finns behov även av en maximigräns. Utökad APU har i vissa fall blivit ett lockande besparings sätt samtidigt som kvalitetssäkringen av yrkeslärandet äventyras ytterligare.

Den tidigare nämnda studien av SCB visar att de elever som gick ut Hotell- och restaurangprogrammet 1996 i genomsnitt haft 16 veckor APU, dvs. över minimitiden. Närmare hälften av eleverna hade haft APU-perioder utlagda över samtliga tre år och de allra flesta eleverna (90 procent) hade haft APU på minst två platser. Närmare 60 procent av eleverna önskade längre tid på APU och 40 procent tyckte att den tid de haft APU var lagom.

Måltolkningar präglas av branschkrav

När karaktärsämneslärarna konkretiserar de nationella läroplansmålen, program- och kursplanemålen uppger de själva att de i stor utsträckning utgår från den yrkespraxis som präglar branschen. Inom hotell- och restaurangbranschen finns dessutom en stark branschorganisation och ett nationellt utbildningsråd, som engagerat sig i programmets utveckling, och som sannolikt indirekt påverkar lärarnas måltolkning, prioriteringar och pedagogik. Utvecklings satsningarna gäller lärarfortbildning, läromedelsproduktion, utformning av gesällprov, kvalitetssäkringsinstrument för certifiering av skolor, försöksverksamhet med ett fjärde utbildningsår, medverkan i försök med lärlingsutbildning etc. Branschföreträdare på central nivå har också varit aktiva i utformningen av programmet varför branschens krav till viss del redan är manifesterade i kursplanerna. Flera av lärarna uttrycker sig positivt om branschorganisationens engagemang och menar att det är viktigt att *”skolan är lyhörd för branschens krav”* och att *”vi måste ändå i första hand utbilda för branschen”*.

Kursplanemålen sänks

En genomgång av de lokala arbetsplanerna i karaktärsämnen visar att det är relativt vanligt, särskilt i skolor med stora, heterogena elevgrupper, att – i strid mot nationella mål – vissa moment uteslutits eller att kraven på olika kunskapsnivåer sänkts. Till exempel kan kravet att eleven ska ”kunna” ha sänkts till att eleven ska ”känna till”, ”kunna med handledning” medan ”kunna gällande lagar” ändrats till ”kunna tillämpliga delar av gällande lagar” etc. Sannolikt beror detta på att man försökt anpassa kraven efter vad som anses realistiskt med tanke på tidspress och elevsituation. Karaktärsämneslärarna tar dessutom sällan upp övergripande läroplansmål i arbetsplanerna eller undervisningen. Exempelvis tycks man inte behandla vilka krav som ställs på förhållningssätt till eller insikt om grundläggande demokratiska och etiska värderingar, t.ex. förekomsten av svartjobb i branschen. Det saknas även diskussioner om jämställdhetsfrågor och föga uppmärksamhet tycks ägnas åt den yrkestradition som präglar utbildningen, exempelvis föreställningen att flickor är bättre på kallkök och pojkar bättre på varmkök. Flickor och pojkar väljer också fördjupning efter detta synsätt och inom APU:n sker en motsvarande uppdelning. Samtidigt tyder utvecklingen inom branschen på att arbetsrotation kommer att öka medan renodlade kallköksuppgifter kommer att försvinna. I tävlingsverksamheten är det likaså i regel pojkarna som är de aktiva.

Läroplansmålen får företräde i samhällskunskap

Några kärnämneslärare har däremot explicit lyft fram läroplansmål och även uppgett att dessa styr mer än kursplanemålen. En samhällskunskapslärare framhåller med visst beklagande att skolan tycks lägga hela ansvaret för uppfyllandet av de läroplansmål som berör värdegrundsfrågor på samhällskunskapen, som bland annat ansvarar för skolans temadagar. Som tidigare nämnts knyter samhällskunskapslärarna ibland framgångsrikt an till elevernas verklighet och intressesfär vid val av arbetsområde och diskussionsämnen. Dessa lärare säger sig prioritera läroplansmålen att ge eleverna medborgarkunskap och självtillit framför att uppfylla mer teoretiska kursplanemål. Dock uppger lärarna att de är väl medvetna om att de då också sänker kraven i förhållande till kursplanen. De flesta lärare och elever anser emellertid inte att undervisningen kan – eller bör – ligga på en reellt högskoleförberedande nivå.

Det formaliserade elevinflytandet brister

I nästan samtliga undersökta skolor uttryckte eleverna en bristande tilltro till det formaliserade elevinflytandet genom exempelvis elevråd och klassråd. Flera av de besökta skolorna tycktes ha svårigheter att finna vägar att tillvarata elevernas synpunkter i skolövergripande frågor liksom att kontinuerligt kommunicera med eleverna och fånga upp deras tänkande kring sin utbildning. Vare sig klassråd eller utvecklingssamtal utifrån individuella studieplaner verkar ännu fungera tillfredsställande i det kursutformade systemet. För att nå upp till intentionerna om ett ökat elevinflytande i skolan behöver organisationen – inklusive studieplaner, lärarscheman, gruppscheman och lokaler – anpassas så att fasta kanaler etableras.

Elevernas inflytande på undervisningen varierar

Eleverna förefaller i huvudsak nöjda med sitt inflytande i restaurangämnen. De får i regel ta del av kursplaner, arbetsplaner och betygskriterier och ges möjlighet att påverka inom ”givna ramar”. Som tidigare nämnts är dessa till en början ganska snäva i köket men under den senare delen av utbildningen vidgas de alltmer. Eleverna kan då t.ex. bara få en uppsättning råvaror med uppgiften att tillreda ett visst antal portioner av dem.

Hotelleverna tycks ha ett mer övergripande inflytande över undervisningens upplägg och innehåll. Detta kan dels bero på bristen på etablerade traditioner, dels på att undervisningsgrupperna är färre och mindre samt att produktionsansvar saknas.

Inom kärnämnen varierar elevinflytandet på de olika skolorna. På några av skolorna är elevinflytandet över undervisningen innehåll och utformning starkt prioriterat, medan det på andra skolor inte slagit igenom på samma sätt. Oavsett skola framträder emellertid skillnader mellan lärare i deras förhållningssätt gentemot eleven, deras ”goda vilja” och förmåga att tänka och förstå utifrån ett elevperspektiv, liksom deras kunskap och insikt i elevinflytandets betydelse.

Relativt låga medelbetyg

Om medelvärdet på elevernas slutbetyg från Hotell- och restaurangprogrammet tas som ett sammanfattande mått på elevernas resultat, kan man säga att de lyckats något sämre än genomsnittet av eleverna på de övriga programmen sammantagna. Läsåret 1996/97 var medelbetyget i hotell- och restaurangelevernas slutbetyg 11,6 att jämföra med ett genomsnitt för

samtliga program på 12,7.⁹⁾ Om man jämför med elevernas medelbetyg från årskurs 9, dvs. går tillbaka i tiden tre år till läsåret 1994/95 när eleverna antogs på Hotell- och restaurangprogrammet, kan man konstatera att de då hade ett relativt sett högt medelbetyg i jämförelse med elever på övriga program med yrkesämnen. Endast de elever som togs in på Hantverks- respektive Medieprogrammet hade ett högre medelbetyg från årskurs 9, övriga tio hade ett lägre. Om man sedan åter ser till hotell- och restaurangelevernas slutbetyg våren 1997 och jämför med övriga program kan konstateras att endast fyra program (Energi-, Bygg-, Fordons- och Industriprogrammet) hade ett lägre medelbetyg. Hotell- och restaurangelevernas medelbetyg har således sjunkit under gymnasietiden i förhållande till medelbetygen för elever på flera andra program, trots att eleverna på Hotell- och restaurangprogrammet haft relativt sett bättre antagningsbetyg. Orsakerna kan vara många, t.ex. stark fokusering på karaktärsämnena, höga branschkrav, stor andel elever från individuella program och många elever som extraarbetar.

Det vanligaste betyget i slutbetygen från Hotell- och restaurangprogrammet var i samtliga ämnen godkänt (G). Inte överraskande har eleverna lyckats något bättre i karaktärsämnena än i kärnämnena. Högst andel (omkring tio procent) icke godkänt (IG) hade eleverna i Matematik A följt av Svenska B, litteraturdelen, Naturkunskap A och specialarbete. De nationella proven i Matematik och Svenska visade också på en högre andel IG än genomsnittet för samtliga gymnasieprogram. I karaktärsämnena är andelen IG lägre. Flest är de i teoretiskt inriktade kurser som Småföretagande, Drycker, Turism och Dietetik (sju till åtta procent). Mycket väl godkänt (MVG) förekommer i mycket liten utsträckning i elevernas betyg i kärnämnena. I karaktärsämnena återfinns MVG huvudsakligen i grenspecifika kurser.

Reducerat program hade 10,6 procent av hotell- och restaurangeleverna genomgått, vilket är något högre än genomsnittet (9,4 procent). De kärnämneskurser som flest elever som gått ett reducerat program befriats från var Estetisk verksamhet och Svenska B-kursen medan det bland karaktärsämneskurserna gällde Köks- och serveringsutrustning. Andelen elever med utökat program uppgick till 18,7 procent vilket i stort sett är i nivå med genomsnittet (19 procent).¹⁰⁾

9) Skolverket, Slutbetygen i gymnasieskolan vårterminen 1997, dnr 1998:207

10) Skolverkets rapport nr 157, Beskrivande data om barnomsorg och skola.

Gynnsam arbetsmarknad efter avslutat program

Två studier, en av SCB och en av Skolverket, belyser sysselsättning efter gymnasieskolan våren 1997 respektive hösten 1996.¹¹⁾ Båda tyder på en gynnsam arbetsmarknad för hotell- och restaurangelever efter avslutat program. Skolverkets studie visar att av samtliga de ungdomar som gick ut gymnasieskolan 1995 förvärvsarbetade cirka 45 procent av kvinnorna och cirka 35 procent av männen hösten 1996. Bland de knappt 1 100 elever som gått ut från Hotell- och restaurangprogrammet var det däremot närmare 70 procent av kvinnorna och 55 procent av männen som hade ett arbete.¹²⁾ Förvärvsarbete var med andra ord den vanligaste sysselsättningen bland dessa ungdomar och majoriteten arbetade dessutom inom den sektor programmet vänder sig mot. Andelen arbetslösa eller sysselsatta i arbetsmarknadspolitiska åtgärder var däremot i stort sett i nivå med genomsnittet.

Få fortsätter att studera vid högskola

Ungdomarna från Hotell- och restaurangprogrammet skiljer sig framför allt från ungdomar från övriga program genom en hög andel förvärvsarbetande och låg andel högskolestuderande. Bara en procent av de elever som gick ut Hotell- och restaurangprogrammet 1995 hade enligt skolverksstudien gått vidare till studier på högskola hösten 1996 jämfört med hela 33 procent av samtliga ungdomar. Även till restaurang- och livsmedelsinriktade högskoleutbildningar är övergången från programmet låg. Dessa utbildningar rekryterar således i högre grad elever från andra studievägar. Av de elever som avslutade Hotell- och restaurangprogrammet våren 1997 hade dock de flesta – 77,3 procent – formellt uppnått grundläggande behörighet till universitets- och högskolestudier. Genomsnittet för samtliga nationella program var dock märkbart högre – 82,7 procent.

SCB:s studie visar också att sju procent av eleverna från Hotell- och restaurangprogrammet gick vidare till andra studier, framför allt vid Komvux, medan hela 20 procent av samtliga elever gick vidare till denna typ av studier.

11) SCB, Statistiska meddelanden, *Avgångna från gymnasieskolans program. Elever som avgick från gymnasieskolan 1996*, Skolverket, arbetsmaterial från pågående projekt "Avnämare av gymnasie- och högskoleutbildade", Diariennr 98:1385

12) Den lägre förvärvsfrekvensen bland männen förklaras i stor utsträckning av värnplikstjänstgöring.

Eleverna till stor del nöjda med programmet

De allra flesta elever uppger i sina brev och i samtalen att de är mycket nöjda med sin utbildning och upplever att de har lärt sig mycket: *"Jag tycker att jag har fått ut mycket av detta program."* *"Det är en bra utbildning."* De lyfter ofta fram utbildningens breda användbarhet både inom arbetsliv och vardagsliv: *"Det som jag har lärt mig under de här tre åren kommer jag alltid att ha nytta av."* *"Jag tror att även om jag väljer att inte jobba inom detta senare, kommer jag ändå att ha nytta av mina kunskaper, eftersom de förekommer i det vardagliga livet också."* *"Bra grund för många yrken, inte bara kockar och hotellreceptionister."*

Får grunderna i yrket plus personlig utveckling

Det restaurangeleverna uppger att de har lärt sig under utbildningen är grunderna i servering respektive matlagning samt mer principiella upp-
läggnings- och matlagningstekniker. Det överensstämmer också med de förväntningar majoriteten av eleverna haft. De elever som förväntat sig få mer än grunderna kan dock uttrycka en viss besvikelse. Eleverna anser samtidigt påfallande ofta att de utvecklats personligen. De har lärt sig att arbeta självständigt, ta initiativ och eget ansvar samt att arbeta och samarbeta under tidspress, vilket tyder på att vissa av läroplansmålen uppfylls även om dessa inte berörts i arbetsplanerna. *"Vi har lärt oss mycket, jag kan inte nämna allt för då hade inte detta papper räckt till, men vi har lärt oss grundläggande metoder i köket, exempelvis hygien, kallrätter, varmrätter osv. I serveringen har vi lärt oss olika serveringsmetoder, läst om vin, öl och sprit osv."* *"Jag har lärt mig laga mat, arbeta under stress och press. Lärt mig samarbeta med andra och ta eget ansvar."*

Serverings- och hotelleleverna berättar bl.a. att de upplever att de utvecklat en viss servicekänsla. *"Jag har blivit mer serviceinriktad och trevligare som person"*, skriver en elev och en annan förklarar: *"Det är svårt att säga vad man lärt sig på rak hand, men det är mycket services, hur man ska ta hand om gäster och om de kommer från något speciellt land, man kanske inte får skaka hand med dom och sådana saker. Sedan om konferenser, hur man skapar en konferens på ett bra och representativt sätt."*

Drömmer om egen restaurang men saknar ekonomikunskaper

De allra vanligaste framtidsplanerna är att efter gymnasieskolan börja förvärvsarbeta eller, bland pojkarna, att göra värnplikten, vilket kan ge några möjlighet till fortsatt utveckling som kock. Påfallande många av restaurangeleverna är inriktade på att arbeta utomlands. En mer långsiktig framtidsdröm, som många av eleverna bär på, är att efter några års

arbetslivserfarenhet få öppna en egen restaurang. ”*Jag hoppas på att kunna öppna en egen liten restaurang när jag blir mer erfaren som kock.*” ”*Jag vill starta eget i utlandet – en liten restaurang vid ’playan’.*” Någon elev drar slutsatsen att eftersom så många elever är intresserade av att öppna eget borde utbildningen innehålla betydligt mer företagsekonomi, något som även branschföreträdare håller med om.

Mycket få är inriktade på att studera vidare inom restaurangområdet via t.ex. restauranghögskola och branshanknutna påbyggnadsutbildningar. Ett fåtal säger sig ha blivit avskräckta från branschen. ”*Jag vill jobba med något helt annat – jag tror att restaurangbranschen är skitjobbig med tunga lyft, värme, stress, sena kvällar, ont i ryggen, dåligt betalt. Men de som gillar att laga mat kanske trivs ändå?!*”

Högskoleplaner vanligast bland hotellelever

Hotelleleverna planerar oftare att fortsätta studera, inte sällan utomlands, vilket dock kan ställa krav på såväl kompletterande gymnasiekurser som ytterligare arbetslivserfarenhet. Även bland de elever som uttrycker en besvikelse över hotellgrenens innehåll, kvarstår i flera fall intresset för ett framtida arbete inom turistbranschen och fortsatta studier inom området: ”*I framtiden planerar jag att först arbeta, för de linjer jag vill söka vidare till kräver tre-fem års arbetserfarenhet. Jag vill läsa Hotel management och mitt mål är att bli hotell- eller restaurangchef. Det kanske är en lång väg dit men mitt mål är satt så jag vet vad jag arbetar för.*” ”*Jag kommer nog att ha nytta av den här utbildningen, för jag vill jobba inom turism, men jag måste fortsätta att studera, språk i alla fall.*”

Hotell- och restaurangprogrammet – i första hand en restaurangutbildning

Ett par av gymnasiereformens mer generella mål var att skapa program som intresserade ungdomar och som hade förutsättningar att nå en jämn könsfördelning. I Hotell- och restaurangprogrammet har detta uppnåtts – det är ett av gymnasieskolans mest populära program och i stort sett lika många pojkar som flickor går på programmet.¹³⁾ Intentionerna att programmet skulle vara både yrkes- och högskoleförberedande har dock hittills inte inneburit någon förändring i elevernas vägval efter gymnasieskolan – mycket få av programmets elever går vidare till högre utbildning.

Utifrån utvärderingen kan också konstateras stora skillnader mellan

13) Endast sex av gymnasieskolans sexton nationella program har en jämn könsfördelning. (Skolverkets rapport nr 157, *Beskrivande data om barnomsorg och skola -98*)

de olika grenarna. Programmet har för närvarande en stark slagsida åt restauranggrenen medan hotellgrenen liksom storhushållsgrenen har en betydligt mer undanskymd ställning. Skillnader framträder även i elevernas bedömning av utbildningen beroende på vilken gren de valt. På restauranggrenen ser de allra flesta av eleverna en bred användbarhet och ett bestående kunskapsvärde i programinnehållet. Restaurangeleverna blir dessutom ”anställningsbara”, dvs. de har jämförelsevis goda möjligheter att få ett arbete inom branschen efter avslutad utbildning. Majoriteten av de elever som går det avslutande året på restauranggrenen på de undersökta skolorna uttrycker också att de är mycket nöjda med utbildningen. De elever som hade förväntat sig att de skulle bli färdigutbildade kockar och få mer än grundkunskaper kan dock uttrycka en viss besvikelse.

Eleverna önskar samtidigt ofta att andelen praktiska karaktärsämnen skulle utökas och de teoretiska kurserna ha en närmare anknytning till den praktiska tillämpningen. De önskar även färre kärnämnen samt att kärnämnen mer anpassas till deras behov och intresse-/yrkesområden. Med nuvarande programutformning väljer eleverna istället ofta – åtminstone i de större städerna – att på egen hand utöka det praktiska inslaget genom extraarbete bl.a. för att erövra tempo och rutin. Vissa lärare antar att detta är en bidragande orsak till elevernas svaga resultat i kärnämnen.

De elever som gått hotellgrenen uttrycker, till skillnad från restaurangeleverna, ofta ett missnöje med utbildningens innehåll och efterfrågar i vissa fall en mer renodlad turismutbildning med ett större inslag av bl.a. språk och kommunikation. Dessa elever är också mer inriktade på fortsatta studier än övriga elever på programmet.

Storhushållsgrenen är klart marginaliserad inom programmet. Det kan vara viktigt att uppmärksamma vad detta får för konsekvenser för utbildningen i sin helhet. Den sammanslagning som skett av grenarna restaurang och storhushåll på några skolor ses av många lärare och branschföreträdare som en lämplig lösning bl.a. för att ge fler elever en god kunskapsbas vad gäller sambandet mellan kost och hälsa.

Markanta skillnader har vidare framträtt mellan skolor med olika ekonomiska villkor och olika krav på elevintag. Skillnaderna visar sig bl.a. i möjligheterna att anpassa undervisningen till elevernas behov och att ge stöd respektive stimulans åt eleverna. Stora, heterogena grupper samt brist på lokaler, utrustning och lärartimmar resulterar i svårigheter att nå kursplanemålen, och innebär att kraven sänks. På program med knappa ekonomiska resurser används APU i vissa fall för besparing, vilket bl.a. gör att kvalitetskrav åsidosätts och uppföljningen blir mycket bristfällig.

Rektorer och biträdande rektorer på de undersökta skolorna var med något undantag nytillträdde och hade ännu inte funnit former för sin

pedagogiska ledningsfunktion. På några skolor saknade de även legitimitet i lärargruppen. Det innebar att det som regel var en av karaktärsämneslärarna som bar ansvaret för den pedagogiska ledningen och för programmets organisation och utveckling.

Ser man slutligen till de övergripande läroplansmålen förefaller internationaliseringsmålen väl uppfyllda inom Hotell- och restaurangprogrammet, främst genom internationellt lärar- och elevutbyte. Däremot behöver arbetet utvecklas med andra övergripande perspektiv i läroplanen som värdegrundsfrågor – etik, demokrati, jämställdhet – och miljöfrågor. I matlagningsämnena behöver det också uppmärksammas hur folkhälsofrågor kan integreras i större utsträckning liksom hur eleverna kan bibringas ett ekonomiskt helhetstänkande beträffande restaurangverksamheten och få god kunskap om gällande lagar. Det kan i sin tur ställa krav på satsningar på kompetensutveckling av lärarna, vilket för övrigt både lärare och skolledare lyft fram som ett länge försummat område.

Livsmedelsprogrammet

Livsmedelsprogrammet (LP) är det minsta av de nationella gymnasieprogrammen och finns på endast 27 skolor i landet. Hösten 1997 hade programmet drygt 2 000 studerande. Det ska ses i ljuset av att livsmedelsbranschen, om man även räknar med detaljhandeln, är en av de absolut största branscherna i landet och att många företag har svårt att rekrytera kvalificerad personal. SAF, Sveriges arbetsgivareförening, har nyligen undersökt hur stort behovet av nyanställningar är samt vilka svårigheter företagen upplever i samband med rekryteringen av nya medarbetare. Sex av tolv tillfrågade företag inom Livsmedelsbranschens Arbetsgivareförbund uppgav i december 1998 att de haft problem med att rekrytera medarbetare. Brist på personer med tillräcklig utbildning eller brist på personer med tillräcklig yrkeserfarenhet angavs av hälften av företagen som den vanligaste orsaken till rekryteringsproblemen.

Samtidigt som branschens efterfrågan på utbildad personal ökar så minskar elevernas intresse för Livsmedelsprogrammet. Inför läsåret 1998/99 har antalet förstahandssökande minskat med 38 procent – jämfört med mars 1996, enligt uppgifter som SCB tagit fram på uppdrag av Skolverket.

Inför den här utvärderingen har sex slumpmässigt utvalda skolor i landet som erbjuder Livsmedelsprogrammet besökts. I första hand har vi försökt framhäva det som är gemensamt för de skolor som deltagit i undersökningen.

Skoltrötta elever

Det finns flera gemensamma nämnare på de sex undersökta livsmedelsprogrammen. En sådan är lärarnas inställning till eleverna. Samtliga lärare, både i kärn- och karaktärsämnen, vittnar om omotiverade och skoltrötta elever som har svårt att nå målen. Det förekommer oftare en diskussion om elevernas otillräcklighet än en diskussion om hur man ska få dem att nå målen. Majoriteten av de tillfrågade lärarna anser att alltför många elever har för dåliga baskunskaper från grundskolan.

”Det finns elever som kunskapsmässigt befinner sig på mellanstadienivå”, berättar

tar flera av de intervjuade lärarna. Så gott som samtliga kärnämneslärare som deltagit i den här undersökningen anser att kurserna i deras ämnen är för svåra för flertalet av deras elever. *"Vi kan inte ställa samma krav på en LP-elev som på en NV-elev. De ligger för långt efter"*, konstaterar de intervjuade matematiklärarna.

Att eleverna som kommer in på Livsmedelsprogrammet är skoltrötta märks tydligast under det första läsåret då de flesta avhoppen från programmet sker. På samtliga skolor hade en eller flera elever lämnat utbildningen redan första året. På en av skolorna uppger den programansvarige att nio av 20 elever i en klass hade lämnat utbildningen efter första året.

Stor spännvidd

En annan gemensam uppfattning hos lärarna är att eleverna ofta saknar s.k. social kompetens. Eleverna anses som omogna och lärarna tycker att de får ägna mer tid åt sociala insatser än åt själva undervisningen.

"För varje elev som jag lyckas hålla kvar i skolan så sparar jag framtida utgifter för socialförvaltningen. Samhället har inte råd att misslyckas med dessa elever", anser en yrkeslärare.

Samtidigt konstaterar lärarna att det är stor spännvidd mellan eleverna: *"När vi möter en livsmedelselev vet vi ingenting. Det kan vara bra eller katastrof. Jag har provat alla metoder med dessa elever, men snart ger jag upp"*, berättar en kärnämneslärare.

Låg status

Majoriteten av de tillfrågade lärarna anser att de flesta elever har valt programmet för att de vill "slippa plugga". Enligt lärarna har Livsmedelsprogrammet blivit en "slasktratt" och det talas ofta om att det är "fel" elever som valt programmet. Även arbetsgivare som deltagit i den här undersökningen uttrycker samma åsikter.

"Vår uppfattning är att det är fel elever som väljer livsmedelprogrammet", uppger en utbildningsansvarig inom livsmedelsbranschen. *"Vi har fått sociala problem med dem som kommit in här. De har ofta hög frånvaro och sköter inte alltid sina arbetsuppgifter, så vi har istället valt att själva utbilda dem som vi anställer"*.

"Det är viktigt att programmet ges bättre status. SYO-konsulenterna måste lära sig mer om Livsmedelsprogrammet för att inte locka in studiesvaga flickor som tror att de får baka och ha det mysigt i några år", säger en karaktärsämneslärare.

Eleverna känner sig mindre värda

Eleverna är mycket väl medvetna om programmets låga status. De anser att de inte tas på allvar, att de inte är "lika fina" eller lika mycket värda som kamraterna på de teoretiska programmen.

"Vi får ofta utstå glåpord när vi går genom skolan. Andra elever kallar oss för 'Scanvrak' eller 'Livsdrägg', berättar elever på en av de undersökta skolorna.

"Aldrig att någon av oss på Livsmedelsprogrammet skulle få en plats i elevrådet – det duger vi inte till," säger en annan elev.

Eleverna tror själva att den låga statusen är direkt kopplad till deras blivande yrken. *"Det anses inte fint att stå och stycka på ett slakteri, konstaterar några av dem vi talat med."*

Eleverna efterlyser en statushöjning av yrket samt bättre uppbackning från branschens sida. Flera av eleverna har valt *hotell- och restaurang* i första hand för att det har högre status och anses vara en mer populär utbildning. *"Det är 'inne' att vara kock, men 'ute' att vara slaktare",* som en elev uttryckte sig.

"Branschen borde satsa mer på tävlingar så vi fick chansen att visa vad vi kan", poängterar en av dem som är missnöjd med programmet status.

På vissa skolor berättar även yrkeslärarna att de känner sig mindre värda. De har inte samma status som kärnämneslärarna eftersom de kommer direkt från arbetslivet och oftast saknar en akademisk bakgrund.

Få duktiga elever

De elever som av lärare och arbetsgivare anses som duktiga är få till antalet. Dessa elever har oftast lätt för sig i både kärnämnen och karaktärsämnen, vilket är en samfäll bild som lärarna förmedlar.

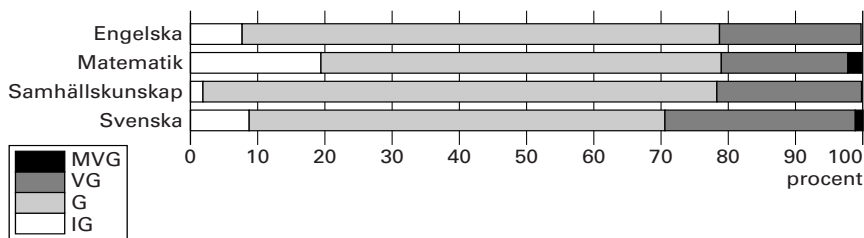
"De som är flinka och har fallenhet för yrket är också duktiga i kärnämnen. De vet varför de går här och har en klarare bild av programmet", uppger en bagerilärare.

"Det verkar finnas en utbredd myt om att elever som är praktiska inte behöver ha något i huvudet, men det är ju precis tvärtom", säger en annan yrkeslärare.

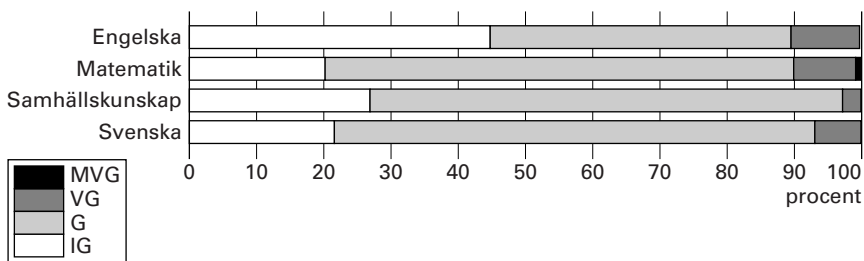
Vi har undersökt kopplingen mellan höga betyg i de praktiska momenten och höga betyg i kärnämnen. Materialet är hämtat från årskurs 3 vårterminen 1998 och omfattar 222 elever i de undersökta skolorna. Som exempel på praktiska moment har vi valt elevernas betyg i grundkurserna bagerikunskap och charkuterikunskap. I nedanstående två diagram har eleverna delats upp i två grupper, dels elever med låga betyg i grundkurserna, dels elever med höga betyg i grundkurserna. Dessa två grupper jämförs sedan med betygen i kärnämnen.

Figur 1 och 2 på nästa sida visar att elever med låga betyg i de praktiskt inriktade grundkurserna bageri – eller charkuterikunskap också tenderar att ha låga betyg i kärnämnen och tvärtom. Betyget VG är betydligt vanligare i den grupp som har höga betyg i karaktärsämnen. Elevgruppen med låga betyg i karaktärsämnen har oftare IG i kärnämnen eller sak-

Figur 1. Elever med VG eller MVG i grundkurserna bageri- eller charkuterikunskap fördelade på betyg i kärnämnen.



Figur 2. Elever med IG eller G i grundkurserna bageri- eller charkuterikunskap fördelade på betyg i kärnämnen.



nar slutbetyg i vissa kärnämnen. Främst saknar dessa elever betyg i engelska och matematik.

Tabellen på motstående sida visar det antal elever som de två diagrammen baseras på. Gruppen med höga betyg består av 123 elever och gruppen med låga betyg av 99 elever. Tabellen baseras på elever med slutbetyg i ämnena engelska, matematik, samhällskunskap och svenska.

Äckligt med slakt

Det finns flera förklaringar till varför ungdomarnas intresse för programmet minskar. En orsak kan vara att tillgängligheten är låg – det är få skolor i landet som erbjuder utbildningen – vilket bidrar till att många av grundskolans elever inte får information om programmet och vad det leder till.

Men det finns också andra förklaringar, t.ex. ungdomars ändrade attityder till hanteringen av djur. Allt fler ungdomar är vegetarianer och tar avstånd från att döda djur. Även på de undersökta programmen uttrycker många elever sin avsky för slakt. Det är framförallt de elever som valt grenen bageri och konditori som har dessa åsikter.

”Det är blodigt, äckligt och kallt”, säger några av de tillfrågade eleverna

Jämförelse av betyg i kärnämnen mellan elever med höga respektive låga betyg i grundkursen i bageri/charkuteri (antal).

Höga betyg (VG och MVG)

	IG	G	VG	MVG	Saknar slutbetyg	Total	Total – saknar slutbetyg
Engelska	5	55	17		46	123	77
Matematik	18	54	17	3	31	123	92
Samhällskunskap	2	63	19		39	123	84
Svenska	8	56	23	2	34	123	89

Låga betyg (IG och G)

	IG	G	VG	MVG	Saknar slutbetyg	Total	Total – saknar slutbetyg
Engelska	20	20	5		54	99	45
Matematik	12	40	5	1	41	99	58
Samhällskunskap	16	43	2		38	99	61
Svenska	21	68	6		4	99	95

som svar på frågan varför de inte är intresserade av grenen kött- och charkuteri.

Ytterligare en förklaring till det svala intresset för programmet, framförallt för grenen kött- och chark, är att branschen har genomgått en strukturomvandling. Många företag inom charkuteriindustrin har lagts ned och på vissa orter finns ingen koppling mellan grenen kött- och chark och den för eleven aktuella arbetsmarknaden.

Regionala skillnader

Livsmedelsbranschen är spridd över hela landet även om den till stor del har koncentrerats till befolkningstäta regioner i södra Sverige. Kött- och charkindustrin har genomgått en kraftig strukturomvandling och enheterna har blivit färre och större. Livsmedelsprogrammet har hittills varit starkt knutet till livsmedelsproduktion – men under de senaste åren har det skett en förändring av utbildningen som nu alltmer tydligt inriktas mot detaljhandeln. En anledning till det är givetvis svårigheterna att hitta praktikplatser i de områden där charkindustrin försvunnit. En annan förklaring till utbildningens nya profil är också att produktionen har blivit mer kundorienterad. En majoritet av de skolor som deltagit i undersökningen vill i högre utsträckning anpassa programmet efter den lokala arbetsmarknaden, vilket i de flesta fall innebär en tydligare inriktning mot butik och delikatess.

I övrigt kan vi konstatera att de undersökta skolornas utformning och inriktning av Livsmedelsprogrammet varierar. Det beror på flera olika faktorer – bl.a. den geografiska belägenheten, hur branschen ser ut i området, traditioner och ekonomiska förutsättningar.

Oftast har de programansvariga rötterna i livsmedelsbranschen på orten vilket inverkar på utbildningens utformning och inriktning. Det är vanligt förekommande att det är driftiga yrkesmän med lång erfarenhet från slakteri, chark, bageri eller handel som driver programmen. Det är således ingen slump att närheten till ett stort slakteri oftast innebär att skolan satsar mer pengar på sin kött och charkutbildning, än på konditori och bageri. Ett annat program kan vara mer inriktat mot grenen bageri – och konditori därför att det saknas annan livsmedelsindustri i området.

Splitråd bransch

Ett påtagligt dilemma för Livsmedelsprogrammet är att branschen är splittrad. Det kan bero på att ägarförhållandena skiljer sig från andra branscher. Livsmedelsindustrin består av stora kooperativa industrier samt stora och små privata företag. De stora processinriktade företagen kräver personal som är inriktad på de tekniska processerna, men eleverna på Livsmedelsprogrammet har idag ingen undervisning i processteknik eftersom den utbildningen flyttades över till industriprogrammet 1994 i samband med att den nya programinriktade gymnasieskolan infördes.

De små företagen – framförallt inom bageri- och konditorinäringen samt inom handeln – har snarare ett större behov av hantverks- och servicekunskaper än av kunskaper i livsmedelsprocess. Att tillfredsställa den splittrade branschens behov är en svår uppgift för programmet som det är utformat idag.

Stark yrkesidentitet

Programkulturen på de skolor vi har undersökt karaktäriseras av en mycket stark yrkesidentitet. De yrken som eleverna oftast identifierar sig med är bagare och styckare. Lärarna har ju själva en bakgrund som t.ex. bagare eller styckare och sätter en ära i att göra duktiga yrkesmänniskor av eleverna. Dessutom bidrar både de nuvarande programmålen och framförallt kursplanerna till att ytterligare förstärka yrkes stoltheten. Lärarna känner också en press på sig från företagen att eleverna ska göra ett bra arbete när de är ute på sina APU-platser. Detta bekräftas av de småföretagare som vi varit i kontakt med och som uttrycker önskemål om att eleverna ska vara ”snabba och duktiga”

Skolorna marknadsför Livsmedelsprogrammet som en utbildning som leder direkt till ett arbete. Eleverna får tidigt veta att de kan välja mel-

lan flera olika yrken – t.ex. charkuterist, styckmästare, bagare, konditor eller slaktare.

En följd av programmets fokusering på yrkeskunskaperna är att målen i läroplanen ofta glöms bort. I läroplanens mål att sträva mot för gymnasieskolan, står det tydligt skrivet att eleverna ska såväl i tal som skrift kunna formulera, analysera och lösa matematiska problem efter att de slutfört ett nationellt program. Det är skolledningens uppgift att se till att öka medvetenheten hos lärarna och få dem att diskutera hur eleverna ska nå målen i läroplanen. Det krävs mer medvetna diskussioner på skolorna om hur undervisningen ska bedrivas för att nå dessa mål. Vår uppfattning är att kursplanerna med sina detaljerade beskrivningar i allt för hög grad fått styra programmet.

Smal eller bred?

Frågan är om yrkesstoltheten är bra eller dålig för programmet. Ser man till branschens krav i framtiden kan vi konstatera att alltför få företag efterfrågar anställda med eftergymnasial utbildning. Framförallt de större företagen vill ha elever med en bred utbildning från gymnasieskolan som sedan kan byggas på – antingen ute på arbetsplatserna eller som en eftergymnasial yrkesutbildning.

De små företagen, särskilt inom bagerinäringen, vill hellre ha starkare betoning på yrkeskickligheten. En småföretagare inom bagerinäringen säger: *”Eleverna har svårt att klara arbetstempot, vilket kan bero på att de har för lite arbetsplatsförlagd utbildning”*.

En intressant frågeställning är således om det är skickliga men ”smala” yrkesmänniskor programmet ska utbilda till, eller om eleverna ska få en bredare och mer allsidig bas att stå på, för att passa de olika verksamheterna inom livsmedelsbranschen.

Dilemmat med att tillfredsställa de olika företagens krav har bidragit till att ett av de undersökta programmen nu erbjuder sina elever tre grenar. Eleverna får både kött- och chark, bageri- och konditori samt dessutom den lokala grenen butik och delikatess i sin utbildning.

”Eleverna som går hos oss ska vara allround i livsmedelsfrågor. De ska kunna allt – från industriell grovstyckning till att sälja och marknadsföra sina produkter i detaljhandeln”, säger en av lärarna på skolan.

Bredare kursutbud?

Även de övriga skolorna har önskemål om att bredda sitt program för att eleverna ska bli mer allsidiga och anpassa sig efter den splittrade branschens krav.

”Framtiden ställer helt andra krav på eleverna. De ska vara flexibla, kunna litet av varje inom sin bransch – allt från kött och slakt, till frukt och grönt. Vi måste också tydligare styra in eleverna på att våga starta eget”, tycker en programansvarig.

I takt med att branschen blivit alltmer kundorienterad och den internationella konkurrensen ökar, vill flera av de besökta skolorna att ämnet småföretagande blir obligatoriskt på Livsmedelsprogrammet. Några av de undersökta skolorna vill göra kursutbudet bredare och vill ha ett utökat samarbete med Hotell- och restaurangprogrammet i de fall där båda programmen finns på den aktuella skolan.

”Ett sådant samarbete skulle kunna ge eleverna fler inriktningar att välja på – de skulle kunna få göra fler individuella val, vilket skulle göra programmet mer eftertraktat”, säger en av de tillfrågade rektorerna.

Både programansvariga och rektorer efterlyser en ökad flexibilitet inom programmets ram. Det verkar dock som om flera skolor är tveksamma till att införa egna lokala inriktningar av programmet. Både yrkeslärare och skolledare efterlyser förändringar på nationell nivå.

Det finns således ett antal gemensamma nämnare på de sex undersökta livsmedelsprogrammen: lärarnas uppfattning om skoltrötta och omotiverade elever, den låga statusen på programmet, den starka yrkesidentiteten, elevernas ändrade attityder.

Gemensamt för samtliga skolor är också att det finns en stark vilja och drivkraft för att utveckla och förnya utbildningen på skolan. Framförallt är det den programansvarige och karaktärsämneslärarna som är pådrivande. En förklaring till detta kan vara att de ser programmets framtid hotad, eftersom elevantalet stadigt sjunker.

Eleverna på Livsmedelsprogrammet

Kan man förena en stark yrkesidentitet med krav på behörighet till högskolan?

Idag upplever eleverna att kraven på att vara en duktig yrkesman är viktigare än att klara godkänt i kärnämnen. Av de elever som fullföljer utbildningen på de undersökta skolorna har nästan hälften svårigheter med att klara kärnämnen. Dessa elever förstår inte varför de måste läsa t.ex. matematik, religion svenska och engelska.

”Jag ska inte förstå till högskolan, varför ska jag behöva läsa om Strindberg?” undrar en elev.

Ett stort antal elever ställer denna och liknande frågor. De anser att kurserna i kärnämnen är svåra och tar för mycket tid från utbildningen i karaktärsämnen. Dessutom anser de att det är svårt att tillgodogöra sig undervisningen i kärnämnen eftersom de oftast är långt från deras verklighet.

Många av eleverna på de skolor vi besökt berättar att de valt Livsmedelsprogrammet i brist på andra alternativ. Några av dem uppger att de blivit uppmanade av SYO-konsulenterna att söka för att det är ett program där man "slipper plugga". Det innebär att många av dem egentligen inte är särskilt motiverade eller ens intresserade av de praktiska momenten, men deras misslyckanden med tidigare studier lockar in dem på Livsmedelsprogrammet. Att det förhåller sig på det viset styrks av det faktum att några av skolorna har utformat det individuella programmet med inriktning mot Livsmedelsprogrammet.

"Vi har skapat ett 'extra' livsmedelsprogram för de elever som stod utanför och inte kom in någon annanstans", berättar en programansvarig.

Frånvaro

Det förekommer mycket skolk på Livsmedelsprogrammet enligt lärarna. Det är framförallt i kärnämnen som frånvaron är hög – ända upp till 20 procent. Några av de tillfrågade eleverna har medvetet "valt bort" kärnämnen.

"Det är inte så viktigt att vara godkänd i matte eller svenska. Vill man få ett jobb räcker det med att man har gått Livsmedelsprogrammet. Företagen tittar inte på om man är bra i matte eller svenska," uppger flera av de tillfrågade eleverna.

Livsmedelsbranschens anställda tillhör de lägst utbildade i landet och det har varit lätt för ungdomar att få en anställning direkt efter grundskolan. Trots att de flesta större företag inom branschen uppger att treårig gymnasieskola numera är minimikravet för en anställning, tror eleverna fortfarande att industrins krav är lägre.

En annan förklaring till den höga frånvaron är elevernas svårigheter att nå målen i kärnämnen.

En matematiklärare berättar: *"Jag har försökt att hitta någon slags kärna i A-kursen och försöker få så många som möjligt godkända i den. Men det är svårt för vissa av dem ändå. Jag kan inte förstå varför dessa elever ska behöva läsa trigonometri?"*

En majoritet av kärnämneslärarna anser att vissa kurser är för abstrakta för eleverna. Enligt lärarna saknar en stor grupp elever både baskunskaper och rätt studieteknik för att kunna tillgodogöra sig innehållet i ämnena. Många elever har dessutom grava läs- och skrivsvårigheter.

"Även om man ber dem redogöra muntligt för vissa avsnitt så måste de ju skriva ibland, och då kommer problemen och motståndet och då är det lätt att ge upp och stan- na hemma", säger en lärare i svenska.

Schemat

Samtliga elever på de sex skolorna uppger att schemat är ytterligare en orsak till den höga frånvaron. Eftersom Livsmedelsprogrammet oftast har ett stort upptagningsområde är det många elever som reser långa sträckor – eller bor inackorderade på studieorten. För de som reser är det viktigt med ett sammanhållet schema. På fredagar förekommer det att elever har flera håltimmar innan sista kärnämneslektionen.

”Då är det klart att man åker hem”, konstaterar eleverna.

Bland de elever som bor inackorderade förekommer även sociala problem.

”Det är svårt att som 16-åring få ett eget boende och ta ansvar för skolarbetet. Det förekommer ofta att dessa elever skolkar”, berättar lärarna.

Ökat samarbete

På en av de sex skolorna är frånvaron i kärnämnen emellertid inte lika stor. Lärarna tror själva att det beror på att de hittat bra samarbetsformer. Kärnämneslärarna besöker ofta eleverna när de har sina praktiska kurser och försöker med hjälp av muntliga övningar få eleverna intresserade.

”Många elever som jag absolut inte skulle nå fram till i klassrummet kan jag nå när jag besöker dem i bageriet. Jag försöker möta eleverna på deras nivå. Det kan t.ex. handla om att jag låter dem demonstrera vad de gör – eller beskriva sin maskin på engelska”, berättar en kärnämneslärare på den här skolan.

Samma lärare får följande omdöme av eleverna: *”Vår lärare är glad, hjälpsam, personlig och naturlig. Hon ställer upp för en.”*

Det tillhör ovanligheterna att skolledningen tagit initiativ till ett samarbete mellan kärnämnes- och karaktärsämneslärare. I de fall det förekommer är det i regel lärarna själva som initierat samarbetet. Det är snarare så att de flesta kärnämneslärare har liten eller ingen kontakt alls med lärarna i karaktärsämnen. Det förs heller inga pedagogiska diskussioner på skolorna om hur man ska nå programmets mål eller hur undervisningen ska utformas. Den vanligaste formen av ”anpassning” av kärnämnen är att de yrkesförberedande programmen har samma lärare, vilket oftast innebär att eleverna läser engelska och matematik tillsammans med andra yrkesförberedande program. Något som upplevs som negativt av eleverna.

”Vi läser kärnämnen tillsammans med industriprogrammet – och det är inte bra. Vi får ju mest prata om muttrar och skruvar”, säger en elev.

Kulturkrockar

På flera av de undersökta skolorna finns en uttalad vilja hos lärarna att samarbeta – och många av dem tycker att det känns angeläget att anpassa de teoretiska ämnena till programmet. Den vanligaste orsaken till att sam-

arbetet uteblir är bristen på tid. Det finns inte tid för planering och diskussioner om undervisningen i kärnämnen. Dessutom saknas det, enligt lärarna, läromedel som är anpassade till de olika yrkesförberedande programmen.

Flera kärnämneslärare uttrycker en rädsla för att förändra undervisningen och göra kärnämnen ”lättare” än på de studieförberedande programmen. Det skulle kunna uppfattas som orättvist och äventyra likvärdigheten, anser de.

”Eleverna på Livsmedelsprogrammet ska inte halka in på ett bananskal på högskolan” säger en kärnämneslärare.

Men det finns också andra hinder för ett samarbete och en ökad anpassning. Ett sådant är ”kulturkrockar”. Med det menar vi att kärnämneslärare och karaktärsämneslärare lever och verkar i två olika kulturer. Kärnämneslärarna känner en samhörighet i den akademiska kulturen på skolorna och karaktärsämneslärarna förenas i sin yrkeskultur. De två lärargrupperna möts sällan. De har olika lärarrum och i vissa fall arbetar man i olika byggnader. Dessutom tycker karaktärsämneslärarna att deras utbildning och bakgrund inte ges samma status som ämneslärares.

”Vi är inte akademiker och på något vis hamnar man längst ner i rangordning. Det märks att det man säger inte är lika viktigt”, säger en karaktärsämneslärare.

Stödundervisning

Samtliga sex skolor erbjuder extra stödundervisning i kärnämnen till elever som är i behov av det – men trots dessa insatser blir inte alla elever godkända. Det förekommer sällan stödundervisning i karaktärsämnen även om det finns elever som har behov av det.

En av de intervjuade kärnämneslärarna anser att kurserna i kärnämnen borde vara uppspaltade i delmål för att de svagaste eleverna ska märka att de gör framsteg.

”För många av de svaga eleverna är kärnämneskurserna något oöverskådligt och så svårt att de vill ge upp innan de börjat”, säger läraren.

Samtliga tillfrågade elever efterlyser en ökad integrering av karaktärs- och kärnämnen. De tror själva att de skulle ha lättare att förstå t.ex. matematiken, om den anpassades till Livsmedelsprogrammet. Många elever har dåliga erfarenheter av skolan och känner sig mindervärdiga och underlägsna. Därför är de i stort behov av uppmuntran – något som lärarna ofta återkommer till.

”Dessa elever är i stort behov av att få uppmuntran och stöd. Om de får det, kan de kanske komma ur skolan med hyfsade betyg och en stärkt självkänsla”, säger en kärnämneslärare.

Att se helheten

Det faktum att eleverna har svårt att klara av kärnämnen så som undervisningen är utformad idag, är således inget som diskuteras på de undersökta skolorna. Få skolor ser helheten i utbildningen: att teori och praktik vävs samman till en och samma väv.

Att det förhåller sig på det här viset kan bero på att det saknas en övergripande diskussion på skolorna om *målet* med utbildningen. Varför har vi Livsmedelsprogrammet på den här skolan? Vad vill vi med dessa elever? Hur når vi dit – är frågor som sällan ställs på de skolor som deltagit i den här undersökningen. Oftast finns programmet på skolan sedan lång tid tillbaka – det är mer en tradition och en vana, än en medveten satsning. Skolorna har som regel inte gjort någon utvärdering av sin utbildning.

En annan förklaring till att programmet diskuteras för litet på skolorna är sannolikt att de s.k. programråden inte fungerar. Majoriteten av skolorna har stora svårigheter att få branschens företrädare att delta aktivt i programråden. Oftast anger företagen och de fackliga representanterna att de inte har tid att komma till mötena. Det har även varit svårt att i den här undersökningen få in uppgifter från programrådsledamöter. Ointresset från branschens sida är något det talas mycket om på skolorna. Det blir som en "ond spiral" – om programmet är ointressant för branschen, blir det också det för eleverna.

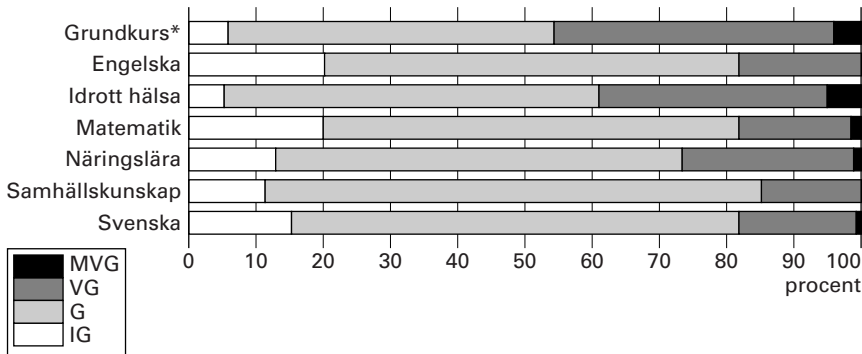
Nöjda elever – trots allt

Majoriteten av eleverna är nöjda med Livsmedelsprogrammet, trots de negativa omdömena om undervisningen i kärnämnen. "Eleverna trivs oftast mycket bra med de praktiska momenten i undervisningen och uppskattar också sina praktikperioder. Både lärare och arbetsgivare anser att eleverna mognar betydligt under de tre åren. Elever som kan ha verkat "hopplösa" i årskurs ett kan ha gjort stora framsteg i årskurs tre.

Det visar sig också i betygsstatistiken att livsmedelseleverna inte har sämre betyg än andra elever på de yrkesförberedande programmen. Skolverkets rapport "Slutbetyg i gymnasieskolan", vårterminen 1997 – visar att av de 530 elever som vårterminen 1997 gick ut från gymnasieskolans livsmedelsprogram hade 22 procent slutbetyg från ett utökad program. Endast fyra och en halv procent av alla livsmedelselever läste ett reducerat program – vilket är få jämfört med övriga nationella program, där genomsnittet är nio och en halv procent.

Av de totalt drygt 17 900 kursbetygen var fyra procent icke godkända, 63 procent godkända, 28 procent väl godkända och fem procent mycket väl godkända. Jämfört med genomsnittet för samtliga program är andelen

Figur 3 Exempel på betyg från de undersökta skolorna.



* Med grundkurs avses grundkurserna i bagerikunskap och charkuterikunskap.

betyg som är väl godkända eller mycket väl godkända låg – samtidigt som betyget godkänt är vanligare bland livsmedelseleverna. Figur 3 illustrerar det faktum att betyget godkänt är det vanligaste på Livsmedelsprogrammet.

Ovanstående diagram, figur 3, baseras på avgångsbetygen från elever i de sex undersökta skolorna. Sammanlagt rör det sig om 222 elever, men alla har inte slutbetyg i samtliga ämnen. De olika staplarna är således beräknade på olika antal elever – karaktärsämne/grundkurs 185, engelska 122, idrott 134, matematik 150, näringslära 135, samhällskunskap 145 och svenska 184. Diagrammet visar betygsfördelningen i ett antal utvalda ämnen; grundkurs i bageri eller charkuteri, engelska A, idrott och hälsa, matematik A, näringslära, samhällskunskap samt svenska A.

Tröttsam APU-period

Eftersom flera charkindustrier har försvunnit finns det i vissa regioner en brist på utbildningsplatser för de elever som valt grenen kött- och charkuteri. Men i dessa områden får eleverna istället göra sin praktik inom detaljhandeln. Eleverna praktiserar i livsmedelsaffärernas chark – och delikatessavdelningar. I övrigt anser skolorna att tillgången på APU är god även om det i vissa regioner skulle behövas fler alternativ.

Eleverna är för det mesta nöjda med sin arbetsplatsförlagda utbildning och så gott som samtliga som tillfrågats anser att det är på praktikplatserna ”de lär sig något.” Däremot klagar eleverna ofta över utläggningen av APU-tiden. Eleverna tycker att praktikperioderna är tröttsamma. Det finns exempel där eleverna måste gå upp klockan tre på natten, tre dagar i följd för att delta i arbetet i ett bageri. De följande två dagarna är eleverna så trötta att de har svårt att orka med undervisningen i kärnämnen.

Andra skolor har istället mycket långa praktikperioder som löper över tre månader.

I båda exemplen klagar eleverna över att APU:n är tröttsam och att de har svårt att orka med det övriga skolarbetet.

”Man är dödstrött när man kommer tillbaka till skolan på torsdagen”, berättar en elev som har sin APU förlagd vissa dagar varje vecka.

”Det är mycket hårdare tempo ute på arbetsplatserna, man får jobba hårt. Därför vore det skönt om vi fick dela upp praktiken i kortare perioder”, säger en annan elev som har praktik 13 veckor i sträck.

Standarden varierar

På de skolor där APU:n är uppdelad i kortare perioder vill eleverna ha längre perioder och på de skolor där den är förlagd under långa perioder, vill eleverna ha kortare perioder.

Några elever föreslår mer teori det första läsåret för att sedan få mer praktik under andra och tredje året.

”Det blir som en morot, då har man något att se fram emot”, säger en elev.

En annan elev vill ha mer praktik i ettan, eftersom han är trött på att plugga efter nio år i grundskolan.

Elevernas skiftande åsikter om APU kan bero på att standarden på praktikplatserna varierar. Det finns exempel på arbetsplatser där eleverna utnyttjats som extra arbetskraft och förväntats göra ett fullvärdigt arbete redan från början. Det finns också exempel på arbetsplatser där eleverna knappt fått delta i arbetet, utan istället fått gå ärenden, skala potatis och vattna blommor.

Intresset för att eleverna ska få lära sig de olika momenten i kurserna varierar mellan de olika arbetsplatserna. Eftersom handledarna på arbetsplatserna varken får utbildning eller ekonomisk ersättning för sin insats, finns det en uppenbar risk att eleverna inte får en fullgod APU, menar karaktärsämneslärarna. Det är få skolor som erbjuder företagen handledarutbildning och ekonomisk ersättning, trots att det finns pengar avsatta för detta ändamål. Många lärare uppger dessutom att de inte hinner besöka eleverna på deras praktikplatser, trots att det ingår i deras undervisningsansvar.

Ett annat bekymmer är att skolornas brödförsäljning upplevs som konkurrerande verksamhet. På vissa orter har detta bidragit till att konditoriägare har försökt stoppa elevernas försäljning. Kommunikationen mellan skolläningen och branschens företrädare är inte den allra bästa i vissa regioner.

Lokaler och utrustning

De flesta av de undersökta skolorna har välutrustade och ändamålsenliga lokaler. Där det förekommer brister beror det för det mesta på att lokalerna är för trånga. I dessa fall har skolan förlagt vissa moment av utbildningen ute på arbetsplatserna. En av de undersökta skolorna kan inte erbjuda sina elever grenen kött- och charkuteri eftersom lokaler saknas. För undervisning i kursen försäljning och service, samt undervisning riktad mot handeln – kött, delikatess, snabbmat, bageriprodukter bakade för kyl och frys – har flertalet skolor egna butiker där eleverna får praktisera kursen ”försäljning och service”.

På de andra skolorna däremot, uttrycker lärarna ett starkt önskemål om att få en butik med försäljning, men det finns på dessa skolor i nuläget varken ekonomiska resurser eller lokaler för en sådan utvidgning.

Det saknas på de flesta skolor lokaler med utrustning för laborativ undervisning i kurserna livsmedelshygien och livsmedelskontroll. Även om det idag inte finns några krav på att programmet måste erbjuda kurser med laborativ inriktning finns det ändå anledning att diskutera behovet av laborativ undervisning. I takt med en ökad internationalisering och en ökad import av livsmedel ställs allt högre krav på hygien, för att vi i framtiden ska undvika matförgiftningar och smittsamma sjukdomar, som kan överföras vid hanteringen av livsmedel. De starka reaktioner som väcktes världen över i samband med ”galna-ko-sjukan” har bidragit till ett större intresse för kvalitetsfrågorna inom både jordbruket och livsmedelsindustrin. Livsmedelshygien är ett ämne som blir allt viktigare, inte minst inom EU-länderna.

Höga investeringskostnader

Livsmedelsprogrammet tillhör ett av de dyrare programmen, eftersom det är förenat med höga investeringskostnader i maskiner, utrustning och lokaler. Om skolorna ska kunna hålla jämna steg med den tekniska utvecklingen på företagen, krävs kontinuerliga investeringar. En av de sex kommunerna i vår undersökning har investerat åtskilliga miljoner i sitt livsmedelsprogram och hade läsåret 1997/98 en reell kostnad på över 80 000 kronor per elev. Den aktuella kommunen tillhör dock undantaget i den här undersökningen eftersom majoriteten av skolorna snarare har för lite resurser för lokaler och investeringar.

I övrigt kan vi konstatera att Livsmedelsprogrammet oftast för en ganska isolerad tillvaro på skolorna. Behovet av stora bageri- och styckningslokaler, omklädningsrum, butik m m bidrar till att eleverna lever i ”en värld för sig” på skolorna. Framförallt är kontakten mellan livsmedelsele-

ver och elever på de teoretiska programmen dålig. Däremot är det vanligt med ett utbyte mellan Hotell- och restaurangprogrammet och Livsmedelsprogrammet på de skolor där båda programmen finns.

Elevernas uppfattning om lärarna

Eleverna på de undersökta skolorna framhåller ofta att de känner sig mindre värda än eleverna på de studieförberedande programmen. Många elever tycker att kärnämneslärarna har förutfattade meningar om dem. En vanlig kommentar från kärnämneslärarna är enligt eleverna:

”Ni ska ju ändå inte läsa vidare på högskola, så det här behöver ni inte lära er”.

”Vår rektor ser oss inte, lyssnar inte och verkar helt ointresserad av vad vi gör”.

”Det känns som om det är ointressant vad vi som går livsmedelsprogrammet tycker”, vi är ju ändå bara här och bakar, verkar det som, berättar en annan elev.

Det finns således en koppling mellan lärarnas syn på eleverna och elevernas syn på sig själva. Samtidigt uttrycker sig eleverna ofta motsägelsefullt. De tycker att kärnämnen är tråkiga och svåra men vill ändå ha samma krav på sig i dessa ämnen som eleverna på de teoretiska programmen. Kanske är denna motsägelsefullhet ett uttryck för att eleverna blir allt mer medvetna om att kraven i skolan skärpts. Även livsmedelseleverna vet att godkända betyg i kärnämnen innebär andra framtidsmöjligheter, men eftersom de har svårigheter att klara undervisningen i dessa ämnen och inte vet hur de ska nå målen blir en motsägelsefull inställning ett sätt att uttrycka sin maktlöshet.

”Flera av oss är så dåliga i matte att vi inte ens kan räkna ut våra medelbetyg”, säger en elev som gett upp hoppet om att klara matematikkursen.

Elevinflytande och elevernas möjligheter till individuella val

Livsmedelseleverna deltar mycket sällan i skolkonferenser, elevråd och programråd. De uppger att de inte är intresserade av att delta aktivt i dessa sammanhang. Elevernas uppfattning är att det *”inte är någon idé”* att vara med eftersom de anser att de ändå inte kan påverka sin utbildning.

Efter sex skolbesök kan vi konstatera att det ser likadant ut på de flesta skolor, trots att livsmedelseleverna tillhör de elever som skulle ha störst anledning att få inflytande över utbildningen – inte minst på undervisningen i kärnämnen.

När det gäller elevernas möjligheter att göra individuella val och att välja egna utbildningsvägar, kan vi konstatera att de är ganska begränsade. De flesta skolor i undersökningen har av schematekniska skäl svårt att erbjuda eleverna fria val. På några av de undersökta skolorna erbjuds

eleverna en kombination av LP- och NV-programmet, ett val som dock inte rönt något större intresse från elevernas sida.

Vår uppfattning är att eleverna själva inte har tillräckliga kunskaper för att kunna ställa dessa krav eftersom de styrs in på ett grenval (ett fack) ganska tidigt i utbildningsskedet och sedan identifierar sig med detta val. Elevernas möjligheter att bredda sina kunskaper och plocka ihop en egen utbildningsväg är därför inte särskilt stora på de undersökta skolorna. Livsmedelsbranschen är idag så komplicerad att det krävs både initierade SYO-konsulenter och väl fungerande programråd på skolorna för att eleverna ska kunna få den information som de behöver för att kunna göra strategiska val. I det här sammanhanget spelar yrkeslärarna en viktig roll för att eleverna ska få all den information som de behöver för att kunna göra sina individuella val.

Enligt Skolverkets rapport "Slutbetygen i gymnasieskolan" vårterminen 1997, framgår att eleverna på Livsmedelsprogrammet oftast håller sig inom sin yrkesinriktning vad gäller lästa kurser utom programstrukturen. De väljer då oftast lokala kurser. Av alla kursbetyg från livsmedelsprogrammet var sju och en halv procent betyg i lokala kurser (drygt 1 300 betygspoäng). Kurserna täckte 45 olika ämnen. Kurser som anknyter till ämnen i programmets inriktning var populärast. Drygt 300 kursbetyg var i konditorikunskap, vilket var det vanligast förekommande ämnet. Andra vanliga ämnen var matlagning (20 procent), bagerikunskap och livsmedelsteknik (19 procent vardera), livsmedelskunskap och idrott och hälsa (18 respektive 17 procent).

Lärarnas kompetens

Majoriteten av karaktärsämneslärarna har utbildning för den undervisning de i huvudsak ska bedriva. Dels har de lång yrkeserfarenhet, dels är de utbildade lärare och några av dem har dessutom gått YTH – Yrkesteknisk högskola.

När det gäller kompetensutveckling är det framförallt karaktärsämneslärarna som klagar över bristen på resurser.

"Vi får lika mycket pengar till vår kompetensutveckling som kärnämneslärarna får, och det räcker inte för vår del, eftersom våra kurser är betydligt kostsammare, berättar några yrkeslärare.

Flertalet karaktärsämneslärare vill främst fortbilda sig inom yrket. Få av dem kan tänka sig att vidareutbilda sig för undervisning i ett kärnämne. Lärarna i karaktärsämnena har för övrigt en stark ställning hos eleverna. Samtliga tillfrågade elever är mycket nöjda med sina yrkeslärare, som ofta upplevs som "fadersgestalter" eller "ledargestalter". (Majori-

teten av karaktärsämneslärarna är män.) De långa praktiska arbetspassen i grundkurserna bidrar till att yrkeslärarna kommer närmare sina elever och har möjligheter att bygga upp förtroendefulla relationer till dem.

Kärnämneslärarna har oftast utbildning för den undervisning de i huvudsak ska bedriva och majoriteten är utbildade ämneslärare. Men de flesta kärnämneslärare är vana att undervisa elever på de studieförberedande programmen och många av de vi intervjuat vill ha mer tid och mer utbildning för att kunna anpassa sina ämnen till program med yrkesämnen.

Politiker och skollledning

Den generella inställningen i kommunerna är att man är nöjd med "sitt" livsmedelsprogram, men samtidigt saknas en klar och tydlig vision med utbildningen. Oftast hänvisas till lång tradition – och trots att intresset för livsmedelsprogrammet minskar saknas oftast en konkret strategi för att öka intresset och höja statusen på utbildningen.

Två politiker i barn- och utbildningsnämnden i en av de sex kommunerna säger:

"Det är för få elever som söker till charksidan, ungdomarna ser inte kopplingen till marknaden, de ser inte verkligheten. Livsmedelsprogrammet borde ha en bredare bas med inriktning mot storbageri och mejeri."

De båda politikerna anser att branschen har ett stort ansvar för att göra utbildningen mer attraktiv.

"Vi har i kommunen ett specialutformat program LP/NV, som inte mött något gensvar från eleverna vilket är tråkigt", tycker de.

"För att kunna utveckla livsmedelprogrammet samt andra program med yrkesämnen, behövs ett nytt pedagogisk arbetssätt i skolan. Man kan inte lära ut matematik på det viset man gör idag på de yrkesinriktade programmen. A-kursen borde anpassas till respektive program", säger politikerna. *"Eleverna på livsmedelsprogrammet behöver också träning i social kompetens och arbetsmoral",* anser de båda politikerna.

En annan kommunpolitiker som deltagit i undersökningen erkänner att det inte finns några större politiska intentioner – eller visioner – med programmet.

"Men programmet behövs, eftersom livsmedelsarbetarna är de sämst utbildade i landet", poängterar han.

"Branschen är ointresserad av utbildningen. De vet inget om utbildningen och har ingen insikt samtidigt som somliga företag anser att programmet har för låg status".

"Branschen borde istället fråga sig vad man vill ha för typ av arbetstagare i framtiden", tycker kommunpolitikern.

Vi håller just nu på med att se över vår gymnasieorganisation. Vi ska inte lägga ner livsmedelsprogrammet, men det blir förmodligen något mindre till hösten. Det är inte tillräckligt många som söker”, säger en annan politiker, som vill göra programmet attraktivare genom att styra in grenvalet mot detaljhandeln.

Positiva signaler

Från och med höstterminen 1998 krävs godkända betyg i engelska, matematik och svenska från grundskolan för att vara behörig till gymnasiestudier. Karaktärsämneslärarna på de skolor vi besök under höstterminen, uppger att det är färre elever än tidigare som är skoltrötta och omogna.

”Vi har fått en helt annan kontakt med dessa elever redan från början. De är mer motiverade och det går att föra ett normalt samtal med dem. De ringer själva och talar om när de är sjuka vilket vi är ovana vid”, berättar en karaktärsämneslärare.

Även några kärnämneslärare på en av skolorna säger att de elever som började skolan hösten 1998 har lättare att nå målen i deras ämnen.

Andra positiva signaler är att vi under undersökningens senare skede träffat fler elever som vill fortsätta sina studier efter de tre åren. En ökad internationalisering medför att ett antal elever ser positivt på vidareutbildningen inom yrket. Nämnas kan slakteriskolan i Roskilde och bageri- och konditori i Ringsted. Alltfler ungdomar lockas av de höga löner som erbjuds charkuteripersonal i Danmark.

Samtidigt har efterfrågan på utbildad personal inom livsmedelsindustrin ökat även i Sverige. Alla utom ett av de tillfrågade företagen i SAF:s rekryteringsenkät uppger att de försökt rekrytera nya medarbetare under de senaste sex månaderna. En majoritet av de tillfrågade företagen inom just livsmedelsbranschen kräver som lägst gymnasieutbildning. Mer än hälften av företagen har de senaste sex månaderna sökt personal för tillverkning, produktion och underhåll.

Livsmedelsprogrammet i framtiden

Det finns flera faktorer som framkommer som gemensamma efter våra skolbesök, och som leder till reflektioner kring programmets framtid. Vi har försökt att i punktform återge de områden som vi tror är viktigast att diskutera:

- *Eleverna – På vilka premisser väljs programmet?*
Har de elever som valt livsmedelsprogrammet gjort ett medvetet val?
Är det okunskap hos studievägledare i grundskolan som bidrar till att skoltrötta elever lockas till programmet i brist på andra alternativ? Har

grundskolan för dåliga kunskaper om livsmedelsprogrammet och branschen? Hur kan branschen bidra till att förbättra informationen?

- *Statusen – Hur får programmet högre status?*
Varför är programmet ointressant för ungdomen trots att det uppenbarligen finns gott om arbetstillfällen? Hur kan branschen ge programmet högre status? Kan kommunerna och skolorna bidra till att inriktningen av programmet blir mer attraktiv?
- *Samarbete mellan lärargrupper viktigt.*
Varför anpassar inte skolorna sin kärnämnesundervisning efter programmets innehåll? Flera undersökningar visa att eleverna på de yrkesförberedande programmen klarar de teoretiska ämnena bättre om de anpassas till elevernas verklighet. Varför sker inte detta i praktiken är en fråga som bör tas på allvar ute på skolorna. Det är skolledningens uppgift att se till att läroplanens mål diskuteras och efterlevs.
- *Fungerar de nationella programmålen?*
Fungerar programmålen som de ser ut för programmet idag? Kanske bör kopplingen mellan läroplan och program mål bli tydligare. I de nuvarande programmålen nämns inte kärnämnen.
- *Ökad valfrihet*
Hur kan skolorna ge eleverna mer valfrihet att sätta ihop sin egen utbildning? Behövs det fler valbara kurser på nationell nivå? Kanske bör lärarna arbeta mer aktivt som studievägledare och lotsa den enskilde eleven på rätt spår.
- *Tillgängligheten*
Vissa regioner i landet saknar livsmedelsutbildning. Kan det finnas behov av en sådan inriktning på andra skolor än de som har programmet idag? Kanske kan lärlingsutbildning vara ett alternativ för andra kommuner?

Fallstudier på sex skolor

För att studera hur Livsmedelsprogrammet fungerar har under 1998 fallstudier av programmet genomförts på sex slumpmässigt utvalda skolor i landet. Skolorna har valts ut genom ett flerstegsurval för att uppnå så stor spridning som möjligt med hänsyn tagen till geografisk belägenhet, kommuntyp, elevantal och grensammansättning. De första tre skolorna besöktes under vårterminen 1998. Två bedömare från skolverket samt en expert genomförde då intervjuer med skolledare, programansvariga, karaktärsämneslärare, kärnämneslärare, kommunpolitiker, företrädare

för branschen samt ett tiotal elever ur årskurs två och tre. Eleverna representerade också de båda grenarna konditori- och bageri samt kött- och charkuteri. Vid skolbesöken har vi även tittat på lokalerna där de praktiska momenten i utbildningen sker.

Höstterminen 1998 har vi besökt ytterligare tre skolor och genomfört intervjuer med skolledare, programansvariga, lärare och elever. Förutom skolbesöken har vi studerat Skolverkets och SCB:s statistiska uppgifter om programmet. Som underlag har vi också använt uppgifter från SAF:s rekryteringsenkät som genomfördes i december 1998. Vi har också samlat in slutbetygen för årskurs 3 vårterminen 1998, från de sex skolor som deltagit i undersökningen. Dessutom har vi besökt ett större och ett mindre företag i två av de kommuner vars skolor deltar i undersökningen. Kontakter med livsmedelsbranschens arbetsgivareförbund samt med livsmedelsarbetareförbundet har också legat till grund för den här utvärderingen.

Mot bakgrund av att livsmedelsprogrammet endast finns på 27 skolor i landet – varav vi besökt sex – anser vi att trovärdigheten för de gemensamma synpunkter på programmet som framkommit i den här rapporten är hög.

Samhällsvetenskapsprogrammet

Samhällsvetenskapsprogrammet (SP) är gymnasieskolans största program. Läsåret 1997/98 studerade nästan 78 000 elever på programmet. Nästan var fjärde elev, som söker till gymnasieskolan, söker samhällsvetenskapsprogrammet i första hand (23 procent).¹⁾

Samhällsvetenskapsprogrammet är det vanligast förekommande programmet inom gymnasieskolan och finns i 198 av landets kommuner. Samhällsvetenskapsprogrammet är dessutom gymnasieskolans billigaste program. En elev som studerar på SP kostar i genomsnitt 48 000 kr. Denna kostnad kan jämföras med det dyraste programmet, naturbruksutbildningen, där genomsnittskostnaden för en elev är 107 000 kr. För gymnasieskolan totalt är den genomsnittliga kostnaden per elev 66 700 kr.²⁾

Eleverna har, efter ett första gemensamt år på programmet, möjlighet att välja studieinriktning utifrån programmets tre grenar, den humanistiska, den ekonomiska och den samhällsvetenskapliga. De tre grenarna har olika bakgrund och kvalificerar för olika områden. Ungefär 47 procent av eleverna väljer den samhällsvetenskapliga grenen, cirka 35 procent studerar på den ekonomiska och knappt 11 procent på den humanistiska. Resterande fem och en halv procent studerar på olika lokala grenar inom programmet. Flickorna dominerar på den samhällsvetenskapliga och humanistiska grenen medan pojkarna är i majoritet på den ekonomiska grenen. Var åttonde elev på programmet har invandrarbakgrund.³⁾

Samhällsvetenskapsprogrammets utformning och historia

I och med riksdagens beslut 1991 om en ny gymnasieskola sammanfördes de tidigare humanistiska, ekonomiska och samhällsvetenskapliga linjerna till ett program, Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmet ska

1) *Skolan i siffror 1998*: Del 2. Elever och lärare. s. 78

2) *Beskrivande data om barnomsorg och skola*. Skolverket 1998. s. 54.

3) a.a. s. 47. Uppgifterna avser läsåret 1997/98

förbereda för högskolestudier inom det humanistiska, ekonomiska eller samhällsvetenskapliga området.

Den humanistiska grenen har de äldsta historiska rötterna och kan härledas ur den lärdomsskoletradition som går tillbaka till de medeltida katedralskolorna, vars främsta uppgift var att utbilda präster. Latinet var det viktigaste ämnet. Redan på 1600-talet utvidgades katedralskolornas uppgift till att också utbilda ämbetsmän för statsapparaten.

Innehållet i utbildningen förblev dock i huvudsak detsamma. Det förhärskande bildningsidealet var formalistiskt – studierna var ett sätt att allsidigt utveckla individens karaktär. Stora delar av denna tradition överfördes till latinlinjen, som utgjorde den ena av två linjer inom gymnasieskolan under senare delen av 1800-talet och första hälften av 1900-talet. Genom 1965 års gymnasiereform omvandlades latinlinjen till humanistisk linje. Den humanistiska grenen inom SP har alltså en lång tradition att falla tillbaka på.

Studentexamen, som infördes i Sverige 1862, fungerade till en början som en inträdesexamen till universiteten, vilket var ett förhållande som under lång tid kom att prägla inriktningen av undervisningen i läroverken. Innehållet i de ämnen som studerades byggde på de olika universitetsdisciplinernas indelning av kunskaper och sätt att organisera stoffet. Vad som var adekvat kunskap i ett ämne i läroverket kom alltså att definieras av det överliggande akademiska utbildningsstadiet och ämnesinnehållet kom främst att inriktas på att ge en god grund för dessa studier.

Den ekonomiska grenen har en annan tradition, som går tillbaka till industrialiseringen av Sverige. Handelsgymnasier i statlig regi inrättades först i början av 1900-talet. Av naturliga skäl hade de en mer praktisk-funktionell inriktning och fick inte samma status som läroverken och existerade därför länge vid sidan av dessa. Först genom gymnasiereformen 1965 kom handelsgymnasierna att integreras i den gemensamma gymnasieskolan. Genom att utbildningen inriktats mot ekonomi och näringsliv har den innehållit kursplaner i företagsekonomi, administration och redovisning. Dessa kursplaner har varit annorlunda genom att de innehållit praktiska inslag i de teoretiska studierna. E-linjen kom i och med gymnasiereformen 1965 att inta en särställning mellan studieförberedande och yrkesförberedande linjer.

Den samhällsvetenskapliga grenen slutligen kan härledas tillbaka till 1946 års skolkommision, som i sitt betänkande förespråkade en ny linje i gymnasieskolan. Kommissionen menade att man kunde urskilja tre områden bland skolungdomens intresseinriktning: språk, naturvetenskap och studiet av samhället. Linjerna på gymnasiet borde därför motsvara

dessa intresseområden. År 1953 inrättades Allmänna linjen, som i många avseenden följde skolkommissionens förslag.

Intresset för samhällsvetenskap och samhällsvetenskapliga studier i gymnasieskolan har naturligtvis sin bakgrund i att man genom erfarenheterna av andra världskriget upplevde ett behov av ökad medborgerlig allmänbildning. Det blev angeläget att skaffa kunskap om hur människor skulle kunna bli självständigt tänkande och demokratiskt sinnade individer. Nödvändigheten av ämnet samhällskunskap för att utbilda det växande släktet till demokratiska individer accentuerades. Därtill hade en arbetsmarknad för socialarbetare och samhällsplanerare växt fram under 1950-talet. Den allmänna linjen kom att omvandlas till den samhällsvetenskapliga linjen i och med 1965 års gymnasiereform.

De tre grenarna inom samhällsvetenskapsprogrammet anknyter till två dominerande idétraditioner i modern västerländsk kunskapsuppfattning. Den ena traditionen har sitt ursprung i upplysningens förnuftstro och nytthetssträvan. Den andra, den nyhumanistiska traditionen, etablerades under romantiken som en reaktion mot upplysningens idealen. Till dessa idétraditioner knyts två bildningsideal; upplysningens medborgarbildningsideal och nyhumanismens personlighetsbildande ideal. Samhällsvetenskapsprogrammets humanistiska gren har sin idémässiga utgångspunkt i nyhumanismen. De samhällsvetenskapliga och ekonomiska grenarna däremot utgår båda från upplysningstraditionen men det är helt olika delar i den som har betonats under påverkan av andra senare idéer.⁴⁾

De tre sinsemellan olika linjerna, den humanistiska, den ekonomiska och den samhällsvetenskapliga, sammanfördes 1991 till samhällsvetenskapsprogrammet och lever kvar inom programmet som specialiseringar i form av grenar. En av utgångspunkterna för denna utvärdering av SP har därför varit: ”Fungerar SP som ett enhetligt program eller är det en organisatorisk paketlösning?”⁵⁾

4) En utförligare beskrivning av programmets historia återfinns i arbetsrapporten över SP.

5) Underlaget till denna studie av SP-programmet utgörs av sju fallstudier. De sju skolorna har valts så att de är belägna i olika slag av kommuner enligt Kommunförbundets klassifikation. I urvalet ingår således storstadsskolor, skolor i stora och medelstora städer, industrikommuner men också glesbygdskommunen finns representerad. Den samhällsvetenskapliga grenen förekommer på alla de undersökta skolorna, den humanistiska på sex. Den ekonomiska grenen finns vid sex skolor, vid den sjunde har den ekonomiska grenen omvandlats till ett specialutformat program. Fyra av gymnasieskolorna har inrättat lokala grenar i anslutning till programmet, två av skolorna har mer än en lokal gren. ►

Elevernas val av SP-programmet – en fråga om tillval eller frånval

Elevernas motiv att välja SP varierar. Det vanligaste motivet är att eleverna ”*inte vet vad de vill bli*”. Uttalanden om att SP är ett brett, allmänbildande program som ger behörighet till högskolestudier och att SP ger ”*en bred grund för vidare studier*” är vanliga. Ur elevsynpunkt uppfyller således programmet ett viktigt och legitimt krav att få skjuta upp beslutet om val av yrke och inriktning. Att börja i gymnasieskolan utan att försitta chansen till att senare ha många olika valmöjligheter utgör ofta ett av flera skäl till att välja programmet.

En grupp elever har valt programmet av allmänintresse, andra har valt det av brist på alternativ. Samhällsintresse och intresse för språk finns också med som viktiga motiv. På programmet finns en stor grupp elever med intresse för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnena. Dessa ger ofta uttryck för öppenhet och nyfikenhet på framtiden, men de har knappast någon klar uppfattning om vad de vill ägna sig åt. De ser SP som det enda möjliga alternativet till det naturvetenskapliga programmet, eftersom de inte har någon särskild målinriktning. Däremot bedömer de att deras naturvetenskapliga kunskaper inte är så goda. Flera elever uppger att de tvekat mellan SP- och NV-programmet, men att studierna på SP givit ett mindre pressande intryck. I valet mellan en studieförberedande och en yrkesförberedande utbildning väljer många elever SP-programmet eftersom de anser att valet av yrkesprogram begränsar en framtida inriktning.

Valet av SP tycks således för eleverna vara en fråga om tillval eller frånval. Eleverna väljer antingen något som de är intresserade av och som samtidigt ger möjlighet att skjuta upp beslutet om det framtida yrkesvalet eller väljer från något som de bedömer som för svårt eller alltför begränsande. Eftersom många elever ofta är oklara om sin framtida inriktning står valet således mellan att välja bort sådant som begränsar och välja till sådant som öppnar för senare beslut.

Lärarnas bild av eleverna på SP-programmet

På alla skolor som ingår i utvärderingen ger lärarna en samstämmig bild: SP-klassen är en heterogen klass, där spännvidden är stor. SP-programmet innehåller enligt lärarna två kategorier elever, dels de elever som är

Utvärderingen försöker belysa de variationer som programmet antar i olika lokala miljöer. Därför har studerats hur SP-programmet tagit gestalt på en stor resp. liten skola eller när skolan är belägen i en storstad, i en universitetsstad eller i en glesbygdskommun och hur programmet utformats på olika grenar.

allmänintresserade, som trivs i skolan och tycker om läsåmnen, dels de som uppfattas vara ganska svaga men som hamnat där av olika skäl. En vanlig karakteristik av eleverna i den första gruppen är att de är seriösa högstadiel elever som inte vet vad de vill ägna sig åt i framtiden. De är elever som trivs bra i skolan, men som inte har några specialintressen utan är duktiga på det mesta. SP-eleverna är skolmotiverade och har bredd. En SP-elev är *"ingen genuin hårddatanaturvetare, de kräver inte att allt ska vara positivistiskt och bevisat."* Om SP-eleverna har specialintressen är de oftast humanistiska, dvs. de är intresserade av och tycker om människor, de tycker om att resa etc.

Den andra gruppen elever har valt SP därför att programmet har en relativt hög status utan att framstå som alltför svårt. Så här beskriver en lärare elevgruppen: *"Sedan har vi ju på SP-programmet kanske fått lite av dom elever som tidigare gick Social linje, dom som inte skulle ha valt det här programmet i första hand, men som nu ser det som det enda rimliga. Det här gör ju att det är väldigt differentierat i klassrummen och det påverkar ju pedagogik och allting. Denna grupp SP- elever har valt bort BF och IP och istället valt SP, som innehåller ämnen som är välkända från grundskolan. SP innehåller inte så mycket nytt som kan vara farligt. SP innehåller ämnen som t.ex. historia och geografi som man kan mäka med men som man kanske inte är genuint intresserad av." ... "Det är inte programmets fel, det är något annat fel ... uppifrån ... eleverna tvingas välja någonting som dom kanske egentligen inte hör hemma på".* Lärarna nämner i detta sammanhang den gamla två-åriga sociala linjen som var en säkerhetsventil för vissa elever och som nu inte längre finns.

Lärarnas bild bekräftas av andra undersökningar

Att programmet har en mer heterogen elevgrupp än den som tidigare studerade på de humanistiska, ekonomiska och samhällsvetenskapliga linjerna bekräftas också av undersökningar om elevströmmar inom gymnasieskolan som gjorts inom det s.k. UGU-projektet.⁶⁾ En grupp elever födda 1972 och som genomgått linjegymnasiet har jämförts med en som är födda 1977 och som studerat inom programgymnasiet. Studien visar att andelen elever som valt studieförberedande utbildningar inom HSE-sektorn ökat vad gäller elever som har de lägre betygen men sjunkit något bland dem med de högsta.

De skilda elevgrupper som söker sig till SP-programmet illustrerar programmets dilemma. Målsättningen för programmet är att kvalificera för vidare studier vid universitet och högskola. Samtidigt innehåller programmet ämnen som är välkända från högstadiet, vilket naturligtvis bidrar till att många obestämnda elever söker utbildningen för att skjuta

upp valet av yrkesinriktning. Programstrukturen i gymnasieskolan är dessutom så utformad att alla utbildningar idag är bredare och mer allmänna. SP väljs numera även av elever som i det tidigare linjegymsnasiet skulle ha sökt en tvåårig teoretisk linje, som t.ex. den sociala eller ekonomiska linjen.⁷⁾

Förutsättningar för SP-programmet

För att genomföra utbildning krävs resurser av olika slag. Programmålen, som tillkom som en följd av övergången till ett kursutformat programgymnasium, anger utbildningens mål och syfte och tydliggör indirekt de krav på resurser och andra betingelser som programmet förutsätter att skolhuvudmannen ger. I detta avsnitt kommer de materiella resurserna som ställs till utbildningens förfogande först att belysas, därefter beskrivs övriga villkor för utbildningen vid fallstudieskolorna.

SP-programmet blir ofta hänvisat till klassrummet

SP som är ett studieförberedande program är beroende av att skolan har ändamålsenliga lokaler, att det finns tillgång på grupprum, bibliotek och datorer. Merparten av de sju skolor som ingår i denna utvärdering tillkom under gymnasieskolans uppbyggnadsskede på 1960- och 1970- talet, ett förhållande som präglar lokalplaneringen. Flera av skolorna har renoverats under senare år. En av skolorna är helt nybyggd.

Undersökningsskolornas lokaler är av varierande kvalitet, de flesta har i allmänhet ändamålsenliga klassrum och ett relativt välutrustat bibliotek. Däremot saknar skolorna helt eller delvis grupprum och tillgången på enskilda arbetsrum för lärare och elever är liten. Elevuppehållsrum är för små eller saknas varför biblioteket blir samlingslokal för både elever som vill umgås och elever som vill utnyttja det för studier. Den nybyggda skola som ingår i undersökningen, har däremot en arkitektur som tagit fasta på att skapa miljöer för såväl projektarbete som rum för enskilda studier. En av undersökningsskolorna genomgår för tillfället en successiv ombyggnad för att omvandlas till en skola med lokaler som är lämpliga för informationssökning och undersökande arbetsformer.

Flera av skolorna har lokalbrist och är mycket trångbodda sedan allt fler vuxna under det senaste året sökt sig till utbildning inom Kunskaps-

6) Reuterberg-Svensson: *Vem väljer vad i gymnasieskolan?* s. 24–26. Rapport nr 1998:06. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet

7) Den s.k. "mittblocksutredningen" (SOU 1989:10) föreslog en treårig social linje, som skulle ersätta den tvååriga sociala linjen och konsumtionslinjen.

lyftet. Lokalbristen visar sig också i form av för små undervisningslokaler, eftersom det inte är ovanligt med klasstorlekar på upp till 32–35 elever på SP-programmet. Den största undervisningsgruppen uppgick till 47 elever.

Scheman med många håltimmar

Programkonstruktionen med tre grenar med olika kombinationer av samläsning och tillval av kurser innebär svårigheter att åstadkomma samlade scheman, det är inte ovanligt att elevernas scheman innehåller många håltimmar. Särskilt vid de stora skolorna verkar det stora kursutbudet medföra samordningsproblem och svårigheter att få till stånd goda, samlade pedagogiska lösningar.

Tillgången på lokaler utgör således den största begränsningen för schemaläggningen vid en skola. Schemat är på de flesta skolor indelat i olika perioder, vanligast är en läsårsplanering uppdelad på tre eller fyra perioder. Schemaläggningen inom perioderna varierar dock mellan skolorna, någon skola har ytterst marginella förändringar mellan de olika perioderna, medan en annan har koncentrationsläsning av ett fåtal ämnen under en och samma period. Det är också vanligt att det individuella valet blockläggs för hela skolan på gemensamma schemapositioner.

Datorerna finns i speciella datorsalar

Det moderna samhället förutsätter att eleverna redan i skolan blir förtrogna med datorer. Tillgången på datorer varierar. En genomgående lösning i alla sju skolorna är att datorerna har placerats i datorsalar som oftast är hårt utnyttjade, eller där det krävs speciella "körkort" för att kunna få tillträde. Eleverna har vanligen endast tillgång till lokalerna i lärares sällskap. Det blir därför svårt för en enskild elev att vid behov kunna utnyttja datorerna. Arrangemanget med datorsalar har alltså visat sig vara oflexibelt när det gäller att kunna integrera IT i undervisningen. Många lärare önskar sig istället två eller tre datorer i varje klassrum, för att lätt kunna utnyttjas vid behov i den ordinarie undervisningen.

De skolor som inrättat lokala grenar eller specialutformat program i anslutning till samhällsvetenskapsprogrammet har oftast införskaffat egna datorer. Det har varit en av förutsättningarna för att kunna utveckla verksamheten på grenen.

Gymnasieskolans programkonstruktion med kurser som är påbyggbara och i vissa kombinationer valbara är ett sätt att åstadkomma en flexibel organisation som med lätthet kan förändras. Utformningen av lokalerna, trångboddheten och arrangemanget med datorsalar ger emellertid

programmet villkor som begränsar och låser undervisningen. När dessa två förutsättningar ska samordnas till arbetsscheman uppstår ”krockar”. Elevernas scheman innehåller därför många håltimmar. Håltimmar i kombination med lokalbrist gör att eleverna under dagen ibland väljer att lämna skolan för andra aktiviteter.

Lärarna på SP-programmet

Lärarkåren vid de undersökta skolorna har en blandad ålderssammansättning med övervikt för medelålders personer. Vid de nyetablerade skolorna är lärarna företrädesvis yngre. De flesta lärarna på programmet har föreskriven utbildning och undervisar bara i de ämnen som de är utbildade för. Många lärare har en lång pedagogisk erfarenhet från gymnasie- eller grundskola.

Lärarkårens sammansättning och kompetens är avhängig var skolan är belägen. Ledningen för skolorna i större städer och högskoleorter uppger att de inte har några svårigheter att rekrytera utbildade lärare, medan skolledningen i skolor på mindre orter kan ha svårigheter med detta åtminstone i vissa ämneskombinationer. I en storstads förortsskola är om-sättningen av lärare i stället det stora problemet. Lärarna slutar vid skolan och skolledningen har svårigheter att utarbeta en långsiktig strategi för att hantera problemen.

Den ekonomiska grenen skiljer sig dock från övriga grenars. Många ekonomilärare har haft läraryrket som ingångsval till arbetsmarknaden speciellt de som är verksamma i storstäder och universitetsorter men många har sin yrkesbakgrund i näringslivet, antingen som anställda i större företag eller som egenföretagare. Skäl till att man börjat som lärare är t.ex. brist på andra anställningsmöjligheter, svårigheter i företagsvärlden eller sjukdom. Denna grupp lärare har i allmänhet ämnesbehörighet men inte alltid pedagogisk utbildning, men det finns dock inte något som tyder på att de är missnöjda eller inte trivs med läraryrket. Det är också vanligt att ekonomilärarna arbetar deltid i skolan och arbetar i näringslivet eller driver eget företag vid sidan om.

Gymnasieformens förverkligande inom SP-programmet

Reformeringen av gymnasieskolan 1991 innebar att två reformer genomfördes samtidigt. Gymnasieskolan genomgick en organisatorisk förändring samtidigt som en mål- och resultatstyrd skola infördes. Det senare innebär ett utökat och förändrat uppdrag till lärarna. De ska numera inte enbart undervisa eleverna utan även tolka programmets utbildningsmål

samt utarbeta lokala kursplaner och betygskriterier. I uppdraget ligger också att utvärdera den egna verksamheten. I detta kapitel belyses hur man vid de sju skolorna arbetat med att översätta de nationella utbildningsmålen till lokala undervisningsmål.

Programmålen är inte etablerade på SP

Programmålen utgör ett nytt styrdokument i gymnasieskolan och anger den sammanhållande idén med programmet. Lärarna vid undersökningsskolorna betraktar inte programmålen som något viktigt dokument och har därför inte ägnat dem något större intresse. Vid några av skolorna finns visserligen en lokal arbetsplan, men den utgör snarare ett policydokument eller en verksamhetsidé för hela skolan än en precisering av hur målen för de olika programmen ska uppnås.

En förklaring kan vara att programmålen anger målen för elevens hela utbildning på programmet. För SP-programmet, som är ett brett studieförberedande program med sinsemellan olika utbildningsinriktningar, är programmålen mycket övergripande. Det kan därför exempelvis vara svårt för en lärare i moderna språk att ta ansvar för en elevs hela utbildning.

Lokala kursplaner finns i de flesta ämnen

Kursplanerna har däremot stor betydelse för lärarnas arbete. När skolorna gick över till programgymnasiet åren 1993 eller 1994 utfördes ett omfattande arbete med att "översätta" de nationella kursmålen till lokala kursplaner. En lärare beskriver hur arbetet med att utforma de första lokala kursplanerna gjordes. "För några år sedan när den här nya läroplanen och dom nya kursplanerna kom, då lade vi ned mycket tid på att sitta och skriva lokala kursplaner för svenska A, B och C och det var ju många timmar då det första året". Därefter har endast smärre revideringar gjorts, vilket innebär att det i stort sett är den första uttolkningen som fortfarande är giltig. Situationen är likartad på de flesta skolor som ingår i utvärderingen.

Två skolor i utredningsmaterialet skiljer sig dock från övriga. Där utgör den lokala kursplanen ett gemensamt dokument som alla i ämnet undervisande lärare "äger". Man är överens inte bara om uppläggningsen av kurserna i ämnet utan även om progressionen i undervisningen. Den lokala kursplanen är dessutom ett levande dokument, som ständigt revideras allt eftersom undervisningen förändras. Verklighet och karta måste stämma överens, menar lärarna. Vid dessa skolor är det kursplanens funktion som konkret arbetsinstrument för utvecklingen av undervisningen i ämnet som är det viktiga.

De lokala kursplanerna speglar det pedagogiska klimatet

De lokala kursplanerna kan även tjäna som introduktion för nya lärare. Vid en av undersökningsskolorna har de nyanställda fått bidra med förslag till förändringar. På en annan skola där en lokal kursplan i ett ämne funnits sedan starten av SP-programmet har de nytillkomna lärarna där emot fått acceptera den uttolkning som gjordes då. Den nationella kursplanen har blivit bortglömd, menar de. På ytterligare en annan skola innehåller de lokala kursplanerna mål i form av stoffområden eller moment som man lokalt är överens om. Något samarbete mellan lärarna när det gäller att omsätta målen i kursplanen till konkret undervisning förekommer inte. I stället anser lärargruppen att undervisningens uppläggning är varje lärares ensak.

En analys av de lokala kursplanerna visar att dessa utgör känsliga indikatorer på det pedagogiska klimatet vid skolan. Uttolkningen av läroplanen och kursplanerna är ett krävande arbete i den bemärkelsen att varje lärare måste tydliggöra vad han eller hon gör, hur det görs, varför det görs och vilka resultat som uppnås i den egna verksamheten. Detta är för många lärare något helt nytt och utmanande.

När det gäller utformningen av de lokala kursplanerna intar skolorna tre olika förhållningssätt. Där finns skolor som lyckats göra de lokala dokumenten till arbetsdokument i det pedagogiska arbetet och som kännetecknas av att de har en gemensam pedagogisk idé, antingen den benämns problembaserat lärande (PBL) eller självständigt arbete, som utgångspunkt för diskussionen. Denna idé har kommit att överordnas skolans ämnesstruktur. Där finns också skolor där undervisningsämnena utgör fokus i utbildningen och där den lokala kursplanen istället slår fast innehållsliga moment som alla kan enas kring. Slutligen finns det skolor där en pedagogisk diskussionen inte är allmänt accepterad utan den lokala kursplanen legitimerar att man gör som man alltid gjort. Den lokala kursplanen fungerar således som det instrument som anger koden vid skolan, vilket kan innebära förnyelse eller inordning.

De lokala kursplanerna fungerar som introduktion för eleverna

De lokala kursplanerna kommer också till användning i början av en kurs som introduktions- och informationsmaterial för eleverna. Flera elever menar att de inte alltid förstår kursplanerna och att de endast ibland har möjlighet att diskutera med lärarna. De är inte heller helt övertygade om nyttan av denna information. Elevernas insikt och förståelse av lokala kursplaner, mål och betygskodokument ökar genom studieåren, men är beroende av att lärarna ständigt återknyter till dokumenten under kursernas gång.

Arbetet med betygskriterier har varit omfattande

Det mest omfattande lokala läroplansarbetet har emellertid lagts ner på att utforma lokala betygskriterier. Jämfört med målformuleringarna är betygskriterierna utförliga men har oftast litet samband med kursplanemålen. Detta tyder på att lärarna utformat de lokala dokumenten utan att ha fått de grundläggande idéerna bakom transformationen förklarade för sig. Istället för att utforma mål för undervisningen och förväntat resultat av den har man uppfattat att uppgiften gällt att utforma krav för enskilda elevprestationer. Flera lärare menar dessutom att de har svårt att tolka de nationella kriterierna eftersom de anses vara så vagt formulerade.

Arbetet med att omforma de nationella utbildningsdokumenten till lokala undervisningsdokument har således utfallit olika på de sju skolorna. Allmänt kan sägas att ett omfattande arbete genomfördes vid samtliga utvärderingsskolor när den programutformade gymnasieskolan infördes, men att få skolor därefter reviderat eller omarbetat de lokala dokumenten. Lärarna uppger att orsaken är brist på tid. Endast två skolor har reviderat och omarbetat de lokala kursplanerna, vilket innebär att proceduren med att utforma mål, genomföra verksamheten enligt dessa mål och slutligen utvärdera dem inte ingår som en del i det dagliga arbetet. I de skolor där de lokala kursplanerna reviderats har detta skett genom ett gemensamt intresse för exempelvis problembaserat lärande. Detta har inneburit både att en viss omdefiniering av kursernas innehåll och uppläggning gjorts och att vissa kurser utvärderats så att behov av revidering upptäckts.

Samarbete och samarbetsformer inom SP-programmet

I det nationella programhäftet till SP anges att de olika ämnena inom utbildningen ska "bidra till att ge eleverna en helhetssyn på övergripande frågeställningar ... För att ge eleverna helheter och samband och för att undvika upprepningsar är det angeläget med samverkan mellan ämnen och kunskapsområden".⁸⁾

Samverkan mellan ämnen är sällsynt inom samhällsvetenskapsprogrammet. De lärare som har erfarenhet av linjegymnasiet anser också att det har blivit markant mycket svårare att samarbeta i den nya gymnasieskolan. De anser sig helt enkelt inte ha tid. De heterogena klasserna, där det finns elever som kräver mycket stöd, är enligt lärarna en förklaring, en

8) Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer. Skolverket 1994. s. 10

annan är kursindelningen, där det gäller att hinna med ett visst pensum för att kunna sätta betyg. En lärare beskriver förhållandena på följande sätt: *”Jag tycker att det har blivit lite mer begränsande genom det här kurssystemet. Jag tycker att vi arbetade lite mer tillsammans tidigare och att vi var lite friare i att ... Ja, vi kände oss inte så jagade. Nu känner jag mig alltid jagad, när kurserna ska vara klara och det ska sättas betyg på den och de ... så finns ett antal då som inte klarar den och så ska de hjälpas upp så att de klarar den”*.

Ovanstående citat är exempel på att de pedagogiska samverkansmöjligheterna inom SP tycks vara svåra att åstadkomma. På utvärderingsskolorna har man därför organiserat olika grupper för samverkan inom programmet. Vanligast är grupper för samverkan inom ämnet, därefter inom programmet. Lärarna uttrycker ofta att det råder en konflikt mellan programtillhörighet och ämnestillhörighet. Faran med att splittra upp ämnen på olika programgrupper, innebär att det inte finns ett naturligt forum där de enskilda ämnena kan utvecklas och fördjupas. *”Vi var tretton engelsklärare som plötsligt splittrades på en massa olika lag”*, klagar en språklärare. Båda slagen av grupper är nödvändiga enligt lärarna.

Få utvärderingsskolor har lyckats få till stånd fungerande programgrupper. De flesta lärare som undervisar på SP har nämligen också tjänstgöring i kärnämnen på många andra program, vilket gör arbetsituationen splittrad. En annan hindrande faktor, enligt lärarna, är de korta kurserna. Arbetsituationen blir osammanhängande. Flera språklärare anser också att det inte är meningsfullt att vara med i ett programlag, eftersom eleverna i en språkgrupp kommer från många olika klasser.

Verksamheten inom programmet kräver olika former av samverkan

De ovan beskrivna samverkansgrupperna har haft till uppgift att antingen utveckla ämnet eller programmet eller i något fall hitta samverkan i form av teman. De har alla haft undervisningen i någon mening i fokus. Men i gymnasieskolans verksamhet ingår också en mängd andra uppgifter som kräver samverkan. Vid en skola genomförs exempelvis varje vecka en arbetsplatsträff i aulan enligt en i förväg fastställd dagordning. Betygskonferenser genomförs ”vid behov”, datagruppen träffas minst fem gånger per termin, elevvårdskonferens hålls varje vecka, gymnasiechefens samverkansgrupp sammanträder fem gånger per termin, skolkonferensen inträffar en gång i månaden och utvecklingsgruppen träffas minst fyra gånger per termin. Skolledningen har också en ledningskonferens varje vecka. Ovanstående konferenser är alla viktiga som stödprocesser för verksamheten i en skola men lärarna betraktar dem inte som samverkan. Enligt deras uppfattning innebär samverkan endast sådana inslag som direkt berör undervisningen.

Programgymnasiets införande har också inneburit att färre tillfällen till informella kontakter ges. Lektionspassen omfattade tidigare 40 minuter. Numera kan lektionspassen vara av varierande längd, vilket lett till att de gemensamma rasterna med tillfällen till informella kontakter försvunnit. Lärarrummen vid utvärderingsskolorna var mestadels tomma. Brist på spontana kontakttillfällen har gjort att skolledningen istället infört olika formella samverkansgrupper.

Svårigheten att hitta ett adekvat forum för samverkan mellan olika lärare inom SP ligger troligen i själva konstruktionen av programmet. Programmet består ju, som tidigare beskrivits, av tre grenar med sinsemellan olika uppbyggnad men också med olika historisk bakgrund, vilket innebär att de är bärare av olika traditioner. De gemensamma programmålen, som anger målen för utbildningen, har aldrig blivit etablerade hos lärarna utan de identifierar sig i första hand med sina ämnen och inte med programmet. En stor grupp ämnen inom programmet är dessutom ämnen med en lång akademisk tradition, som avgör innehållet i undervisningen. Programmålen som tolkningsbas för valet av innehåll i de olika ämnena har i allmänhet inte fått någon acceptans och någon diskussion om vad skolämnet är i förhållande till det akademiska ämnet har därför inte varit angelägen.

Ramen för SP-programmet, programmålen, är övergripande medan de enskilda delarna, kurserna, är väl preciserade. De olika kurserna framstår därför som tydligt avgränsade ansvarsområden för den enskilde läraren. Att hitta samverkansmöjligheter mellan olika kurser som har tydliga avgränsningar innebär svårigheter.⁹⁾ Ett av reformens syften är att närma olika ämnen och olika kategorier lärare till varandra, men istället har resultatet på SP-programmet blivit det motsatta. Frågan är om preciserade kurser är en god organisationsform för samverkan?

Två skolor – två undantag?

Två skolor skiljer sig emellertid markant från övriga vad gäller samarbete och samverkan. Gemensamt för båda är att de är relativt små skolor samt att båda omfattar en för hela skolan gemensam pedagogisk idé. I båda skolorna utgår undervisningen från en problembaserad inlärning, och båda strävar mot att hitta områden för samverkan mellan kärnämnen. Arbetssättet är i stor utsträckning projektinriktat och elevstyrt.

9) Basil Bernstein karakteriserar en läroplan i termer av stark eller svag klassifikation. Med Bernsteins terminologi skulle programmålen kännetecknas av en svag klassifikation medan kurserna har en stark. Bernstein, Basil: *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*. London 1977.

Vid de två skolorna finns ett antal samverkansprojekt. Som exempel kan nämnas ett lokalhistoriskt tema, som är ett samverkansprojekt mellan historia och samhällskunskap i årskurs två. Andra exempel är ett samverkansområde mellan geografi och naturkunskap på temat befolkning, och ett mellan samhällskunskap och religion om partiprogram och etik. Innevarande läsår har samverkan utvidgats genom att eleverna på NV och SP under en period samläser ämnena miljökunskap och samhällskunskap i årskurs tre. Samhällsplanering är ett annat samverkansområde som framför allt berör kurserna geografi B, historia B och samhällskunskap B. I kurserna engelska B och svenska B förekommer olika litterära samverkanssteman. På en av skolorna förekommer ett introduktionsprojekt i årskurs 1, vars uppgift är att visa eleverna vad det innebär att studera på gymnasiet och medvetandegöra dem om att de börjar på något nytt, som är väsensskilt från grundskolan. Projektet inbegriper alla ämnen och pågår på heltid under en vecka. Detta projekt uppskattades av eleverna som menade att de direkt genom kursen kände att de var gymnasieelever.

Eleverna i dessa skolor anser att det inneburit något nytt och annorlunda att börja på SP-programmet i gymnasieskolan. De framhåller det egna ansvaret och de självständiga arbetsuppgifterna som utmärkande för SP. *"Vi har i olika ämnen jobbat med problembaserad inlärning. Det är svårt och ovan i början men det är nog ingen dum idé"*, menar en elev.

Varför är samverkan möjlig på dessa skolor? Förklaringarna är ibland betingade av lokala omständigheter. Några villkor är dock gemensamma och bildar ett så tydligt mönster att det kan tjäna som förklaring. Man har för det första en samsyn på inlärning, som innebär att den pedagogiska diskussionen på skolan inte utgår från det enskilda ämnet utan från frågeställningen: Hur skapar vi gynnsamma inlärningssituationer? Detta förefaller vara en förutsättning för att hitta samverkansmöjligheter som kan överordnas de olika ämnena.

För det andra krävs vissa organisatoriska och lokalmässiga förutsättningar som tycks möjliga att uppfylla på mindre och medelstora gymnasieskolor. I en liten skola finns en daglig kontakt mellan lärarna samtidigt som organisationen är möjlig att överblicka. En ytterligare förutsättning är att det på de två skolorna finns tillgång till arbetsrum, som kan vara naturliga mötesplatser, där man diskuterar undervisningen. När väl en samverkansidé tar form är det avgörande för att kunna förverkliga den, att lärarna får gehör hos programansvarig och även schemaläggare. De två skolorna är slutligen nyetablerade skolor, som präglas av en viss "nybygggaranda". Här har skolledningen naturligtvis lättare för att få gehör för nytänkande vad gäller innehåll och organisation. Dessa skolor måste genom sin verksamhet bevisa behovet av skolan och har därför inte råd att misslyckas. Man lever under villkoret "vinna eller förlora".

Att utveckla det man har eller skapa något nytt?

Ett ytterligare utmärkande drag för SP-programmet är den rikliga floran av lokala grenar och olika specialutformade program i nära anslutning till programmet. Mellan åren 1995/96 och 1996/97 har antalet elever som studerar på de lokala grenarna inom programmet nästan fördubblats.¹⁰⁾ Av de sju skolor som ingår i utvärderingen har fem lokala grenar eller specialutformade program. Totalt finns åtta varianter i anslutning till programmet.

Två skolor har exempelvis inrättat studieinriktningar för att bättre kunna tillgodose behovet hos ”de svagare” eleverna. På en skola har man inrättat en lokal gren som ersättning för ett program som lagts ned. Två skolor har inrättat miljövärdsgrenar, med en uppsättning av kurser som hämtats från såväl NV som SP. Avsikten har varit att på detta sätt få fler flickor att studera naturvetenskapliga ämnen. På två av skolorna har behovet av att utveckla den ekonomiska grenen resulterat i att man skapat en ny lokal gren eller ett specialutformat program.

Förklaringen till de många alternativa studieinriktningarna på SP är troligen också avhängig programmets konstruktion och uppbyggnad. Att införa en moderniserad pedagogik eller ett nytänkande om kunskapsinnehåll inom ramen för SP har visat sig vara svårt för de lärare som försökt utveckla programmet. En av de lärare som ”brutit” sig ur och utformat ett specialutformat program vittnar om detta: *”Jag upplevde för min del att vi drog en massa slutsatser och såg en mängd möjligheter till hur vi ville utveckla programmet vidare och sedan blev det, gång på gång, förfärligt ofta tyvärr, det var en intressant idé, men den rymts inte inom ramen för den ordinarie verksamheten.”* Dessa lärare menar att programmet har en alltför oelastisk konstruktion med ett första gemensamt år för alla elever, en timplan och en ämnesuppsättning som inte tillåter förändringar.

Utformningen av undervisningen

Av historiken ovan framgår att SP-programmet är en sammanslagning av tre tidigare linjer i gymnasieskolan och att dessa utbildningsinriktningar har olika traditioner men också haft olika uppgifter i utbildningssystemet. Utvärderingen har därför inte bara fokuserat programmet utan även de olika grenarna. Nedan redovisas varje gren för sig och vad som utmärker undervisningen.

10) *Beskrivande data om barnomsorg och skola*. Skolverket 1998. s. 47

Humanistiska grenen innebär språkstudier

Den humanistiska grenens särprägel är språkstudier. Grenen innefattar obligatoriskt studium av ett tredje språk och dessutom möjligheten att välja mellan fyra olika språkalternativ. Alternativ 1 innebär val av latin med allmän språkkunskap i kombination med en fördjupningskurs i humaniora eller samhällsvetenskap, alternativ 2 ett fjärde språk samt kurs B i samhällskunskap, det tredje alternativet val av ett fjärde språk samt grekiska medan det fjärde alternativet studier i latin med allmän språkkunskap och grekiska. Det första och andra valalternativet är vanligast förekommande.

De elever som väljer humanistisk gren har ett starkt språkintresse. De upplever språk som roligt, intressant och viktigt till och med som något "häftigt", men de anser också att språkstudier är krävande och innebär hårt arbete. Eleverna bedöms ofta av lärarna som duktiga, men de menar att det förekommer en stor spridning bland eleverna, eftersom de ibland väljer humanistisk gren för att slippa Matematik C.

Informationen till eleverna om de olika språkvalen är inte alltid tydlig. Några elever på utvärderingsskolorna kände sig lurade på grund av bristfällig information. Det förekommer att elever som valt latin inte är medvetna om att humanistisk gren även innehåller andra alternativ. Skolorna har inte heller alltid möjlighet att tillmötesgå elevernas önskemål. Vid en skola hade eleverna valt humanistisk gren för att få studera latin, men ingen latingrupp bildades, vid en annan hade eleverna önskat studera fler språk men tvingats läsa latin.

Att studera språk som led i ett yrkesval förefaller inte vara ett viktigt motiv för att välja humanistisk gren. Elever som studerar på humanistisk gren har ofta vaga yrkesplaner men vanligast är att de önskar arbete inom turist- rese- eller mediebranscherna eller som tolk och översättare.

Utformningen av undervisningen på humanistisk gren

Skolorna organiserar språkundervisningen så att elever från olika program får möjlighet att läsa samma språk, vilket leder till att språkgrupperna oftast består av elever med olika programhemvist. Lärarna har inte alltid klart för sig vilka elever i en språkgrupp som hör till humanistigrenen. Val av gren på SP sker först i årskurs två, vilket får till följd att det tredje och fjärde språket endast läses de två sista åren, något som lärare och elever är djupt missnöjda med. Lärarna menar att "*språk är något man nöter in och det tar lång tid*". Koncentrationen till två år gör att studietakten blir hög och antalet läxtillfällen begränsade.

Eleverna önskar att undervisningen i språk ska vara "rolig". Med det

menar de att de vill lära sig någonting och att de vill vara aktiva. Många elever anser inte att gymnasiet språkundervisningen fyller dessa krav utan är besvikna. Några menar att de inte lärt sig något nytt efter grundskolan. Språkundervisningen karakteriseras av många elever som alltför förutsägbar och läroboksbunden. Eleverna tycker kort sagt att undervisningen är tråkig och att de inte får möjlighet att använda språket på lektionerna. De uppfattar också språkstudierna som arbetskrävande samtidigt som de upplever att det är svårt att få bra betyg i språk.

Lärarnas beskrivning av språkundervisningens uppläggning visar på ambitioner att variera undervisningen med såväl muntliga som skriftliga övningar. Samtidigt tillstår de att de upplever det svårt att tillmötesgå elevernas önskemål om fler muntliga aktiviteter.

Vid en av skolorna har lärarna och eleverna olika uppfattning om språkundervisningen och man uppfattar målen för undervisningen olika. Lärarna betonar kommunikation mellan människor och tar upp produktiva och receptiva färdigheter som viktiga delar i undervisningen. I kommunikation lägger lärarna dock in mer än att "gå och handla" eller "ta sig till stationen". De menar att det också är att kunna uttrycka känslor och diskutera samhällsfrågor, dvs. en djupare dimension av mänskliga relationer och att det därför är viktigt att bygga upp elevernas självförtroende att använda språket. Lärarna tillstår dock att det icke-muntliga i undervisningen överväger och ser svårigheter med att ha muntliga aktiviteter under lektionstid eftersom många språkgrupper innehåller upp till 30 elever. Grammatik betonas inte i lärarutsagorna utan lärarna ger snarare en bild av att den behandlas med försiktighet. En breddad språklig kompetens för vidare studier liksom kulturhistorisk bildning framhålls som motiv för språkstudierna.

Eleverna talar också om kommunikation och vikten av att lära sig språk som det viktiga i språkutbildningen. Det gör de emellertid när de talar om grenen i sin helhet och i kommentarer till varför de valt just humanistisk gren. *"Språk är viktigt i arbetslivet både i Sverige och utomlands."* När eleverna talar om språkundervisningens mål tar de däremot upp grammatiken som det centrala. Det är den de upplever att lärarna betonar i undervisningen.

Ger dessa exempel från en skola en generell bild av språkundervisningens dilemma? Lärarna och eleverna uppfattar inte att de har ett gemensamt mål i språkundervisningen. Är de olika bakomliggande synsätten möjligen ett uttryck för ett kommunikationsproblem? Lärarna har ett speciellt syfte med grammatikövningarna men detta förmedlas inte till eleverna. Syftet blir därför dolt för dem och de uppfattar endast betoningen på den grammatikaliska färdigheten.

Ett exempel på denna paradox finns även från en annan skola. Läraren förklarade sin målsättning med språkundervisningen, som i stort överensstämmer med den som beskrivits ovan. Språklektionen som bevistades av en av utvärderarna var ett exempel på övning i att muntligt använda målspråket. En nyss genomförd provskrivning var däremot helt inriktad på grammatikkunskaper. Eleverna uppfattade i det här fallet naturligtvis skrivningens innehåll som det viktiga, även om det som övades på lektionen var det "roliga".

Innehållet i språkundervisningen tycks inte heller ha någon avgörande betydelse. Flera elever uppfattar därför grenen som "smal" och önskar sig mer av andra ämnen. En elev konstaterar besviket: *"Jag börjar nästan känna att vi läser för mycket språk och för litet annat. Jag har fem olika språk att uttrycka saker på, men jag har ingenting att säga längre"*.

Den humanistiska grenen – en summering

För att förstå språkundervisningens uppläggning måste den sättas i relation till hur språkstudierna organiseras på de olika skolorna. Språkgrupperna består, som tidigare beskrivits, av elever från olika program. Endast undervisningsgruppen i latin består av enbart humanistelever. Ett av humanistiska grenens problem är att den inte existerar som särskild enhet utanför denna grupp. I språkgrupperna finns det alltså inte något gemensamt intresseområde eller någon innehållslig referensram att förhålla sig till. En gemensam utgångspunkt i språkstudierna blir då den formella sidan av språket dvs. att tala och skriva korrekt. Detta förstärks av vad som av tradition betraktas som språkkunskaper och språkfärdighet. Även begränsningen av språkstudierna till två år kan bidra till koncentrationen på den formella sidan av språket. Det bildningsideal som har djupa traditioner på humanistisk gren förstärks således av de yttre villkoren för språkstudierna på grenen.

Internationaliseringen ställer krav på vidgade och bättre språkkunskaper, samtidigt som endast 1,7 procent av alla elever som studerar på gymnasieskolan väljer den humanistiska grenen. Vid undersökningsskolorna uppger skolledningen att även inom kursen HS-fördjupning och som individuellt val väljer eleverna språk i allt mindre omfattning. Detta utgör den humanistiska grenens dilemma. Samtidigt som det finns krav på bättre och vidgade kunskaper i moderna språk från allt fler håll i samhället, har man svårigheter att förnya och modernisera språkstudierna inom den gren som är specialutformad för språkstudier.

Undervisningen på E-grenen

Eleverna på E-grenen

Läsåret 1997/98 studerade cirka 17 800 elever på SP-programmets ekonomiska gren, som därmed utgör den tredje största utbildningsinriktningen inom gymnasieskolan.¹¹⁾ I denna studie finns den ekonomiska grenen på sex av skolorna samt som ett specialutformat program vid den sjunde. Dessutom ingår en lokal gren med inriktning mot småföretagande som finns vid en skola.

Eleverna anger som skäl för valet av ekonomisk gren att de är *”intresserade av ekonomi”*, *”de andra utbildningarna passade mig inte”*, *”jag såg mest framtid i E-grenen”* och *”man har alltid nytta av kunskaper i ekonomi”*. En del elever uppger att de vill *”jobba efter gymnasiet”* eller *”starta eget”*, medan andra föredrar en utbildning som är studieförberedande så att de kan läsa ekonomi eller juridik vid högskolan. Ett stort antal elever säger att de inte bestämt sig för vad de vill göra i framtiden utan försöker hålla flera möjligheter öppna. Många vill också se ett bruksvärde för sina kunskaper oavsett om detta innebär en anställning direkt efter gymnasiet eller en inträdesbiljett till högskolestudier. Valet av den ekonomiska grenen anses ge flest valmöjligheter efter gymnasieskolan.

Vid en av skolorna är andelen invandrarelever mellan 30 och 40 procent och många av dem väljer den ekonomiska grenen. De ser ofta den ekonomiska grenen som den enda möjligheten att få tillträde till arbetsmarknaden eftersom de efter utbildningen kan starta eget. Flera av dessa elever vill gärna läsa vidare på högskolan, men lärarna bedömer att de, trots ambition och stora ansträngningar, har stora *”kunskapsluckor”*.

Utformningen av undervisningen

Undervisningen i de ekonomiska ämnena tar i allmänhet sin utgångspunkt i läromedlet, vilket medför att uppläggningsen oftast blir likartad. Eleverna beskriver att en vanlig ekonomilektion innehåller genomgång och därefter arbete med frågor ur boken. *”Först genomgång, sedan får man göra egna frågor och sedan genomgång av frågorna”*. De flesta lärare låter eleverna göra konkreta praktiska tillämpningsuppgifter som syftar till inläring av ett begränsat område i taget. Kursens faktainnehåll utgör tyngdpunkten i undervisningen och endast i ett fåtal intervjuer framkommer att

11) Utbildningarna inom BF och samhällsvetenskaplig gren inom SP omfattar fler elever, medan naturvetenskaplig och teknisk gren inom NV omfattar något färre. Beskrivande data om barnomsorg och skola. Skolverket 1998. s. 46–47.

undervisning också syftar till att eleverna ska lära sig ett arbetssätt eller att självständigt samla in och bearbeta information.

På tre av undersökningsskolorna försöker dock lärarna utveckla en annan inriktning av ekonomiundervisningen även om man kommit olika långt. Undervisningen där kännetecknas av att lärarna istället för att arbeta med enskilda avsnitt väljer att utgå från olika problem eller frågeställningar (PBL) och med hjälp av dessa ”konstruera” kursen. Man försöker också i dessa frågeställningar anknyta till förhållanden eller tillämpningar i det lokala näringslivet. Den skola som kommit längst med en sådan inriktning har skapat en egen uppläggning av ekonomiutbildningen där målsättningen har varit att förnya och modernisera undervisningen genom att ge den en mer tydlig ekonomisk profil.

En viktig del av nytänkandet i denna skola utgår från att utbildningen ska ske i nära samarbete med näringslivet. Genom att knyta ihop erfarenheter från olika företag med de teoretiska studierna i ekonomi ska eleverna få en referensram för sina kunskaper. Uppläggningsen utgår från att eleverna i en ekonomiklass arbetar i grupper om två personer och varje grupp tilldelas en mentor på ett företag i staden. Mentorn är vanligen företagets VD eller personalchef. Eleverna ska med hjälp av sin mentor genomföra olika projekt som har anknytning till såväl de kunskaper som de inhämtat i skolan som till företaget. Det kan exempelvis gälla att undersöka hur företaget arbetar med marknadsföring eller att studera olika statistiska sammanställningar över företagets försäljning. Ekonomilärarna är noga med att betona att det inte rör sig om praktik. Eleven ska inte arbeta för företaget utan undersöka det och samtidigt lära sig mer om dess verksamhet.

Såväl lärare som elever tycker att samarbetet med de olika företagen fungerar bra. Eleverna upplever kontakten med näringslivet som ett positivt inslag i utbildningen. En stor fördel är kopplingen mellan skola och verklighet. En elev uttrycker det så här: *”Det man har lärt sig ifrån böckerna här i skolan det tar ju mentorena upp sedan så man känner ju igen när man kommer ut, en massa termer som de börjar prata om ... så får man själv tänka att, just det, så stod det i boken. Så kan man då koppla det till verkligheten. Jag tror det blir lättare att komma ihåg det sen när man själv kommer ut i arbetslivet”*.

Praktik och teori i ekonomiundervisningen

Vid fem av de sju skolorna genomförs ett samarbete med stiftelsen Ung Företagsamhet. Samarbetet innebär att eleverna inom kursen småföretagande får möjlighet att starta ett ”riktigt” företag och driva det under ett år. Under denna period ska de utföra alla de prestationer som krävs i ett företag. Alla åtgärder ska redovisas i form av rapporter till stiftelsen, som

i sin tur stöder eleverna med olika slag av material, bjuder in till mässor och anordnar tävlingar om bästa affärsidé etc.

Denna utformning av kursen Småföretagande är mycket populär, men också krävande för eleverna. Eleverna är entusiastiska över kursen och samarbetet med stiftelsen, medan lärarna däremot menar att det finns både för- och nackdelar. Eleverna lär sig visserligen mycket om hur det är att driva ett företag, men samtidigt tar kursen mycket tid och många företag blir inte lyckade.

Den entusiasm som eleverna beskrivit i de olika exemplen ovan kan med stor säkerhet förklaras med de praktiska inslagen i undervisningen. Studierna i ekonomi innebär för de flesta elever att de möter ett nytt ämnesområde som få av dem har en erfarenhet av. De får genom denna uppläggning av studierna kopplingar mellan ”verkligheten” och det de lär sig i skolan. Genom att ge konkretion åt kunskaperna och tillfälle att tillämpa dem i praktiken får eleverna möjlighet att inte bara att förstå sambanden mellan teori och praktik, utan även sin egen yrkesidentitet bekräftad och självförtroendet stärkt. Inslagen av praktik kan också ses som en återanknytning till grenens ursprung och historia. En samstämmig synpunkt från eleverna på den ekonomiska grenen är nämligen att de saknar praktik. Flera av skolorna har tidigare haft olika långa inslag av ämnesanknuten praktik, som de har tvingats utesluta på grund av svårigheter att skaffa adekvata praktikplatser. Att hålla en nära kontakt med näringslivet, att knyta kontakter och upprätthålla relationer mellan skola och näringsliv har visat sig vara ett så tidskrävande arbete att det inte funnits utrymme för det i lärarnas tjänstgöring.

Den ekonomiska grenen – en summering

Den ekonomiska grenen har naturligtvis olika förutsättningar och villkor beroende på skolans storlek och samhällsvetenskapsprogrammets omfattning. Utbildningen tar sig olika gestalt beroende på dessa villkor, men några av den ekonomiska grenens svårigheter är oberoende av skolans storlek. Lärarna är kritiska mot att eleverna i princip läser all ekonomi i årskurs 2. De elever som läser den ekonomiska grenen med inriktning mot tre språk läser exempelvis ingen ekonomi i årskurs 3. Under det tredje året är de elever som läser ekonomisk fördjupning indelade i nya grupper beroende på vilka kursval de gjort. De elever som lärarna får följa i två år är därför få vilket lärarna upplever som ett stort problem.

På en av de mindre gymnasieskolorna är svårigheterna av ett annat slag. Valmöjligheterna är här begränsade. Då det gäller val av kurser och därmed inriktning i årskurs 3 är möjligheterna till specialisering ofta obefintliga vilket innebär att eleverna måste läsa såväl kursen i redovisning

som kursen i marknadsföring. En kurs i småföretagande ingår också.

Ekonomilärarnas kritik fokuserar programmets utformning med ett första gemensamt år och effekten av inriktningar med successiva tillval. På den stora gymnasieskolan med många möjliga val får inriktningarna till följd att eleverna i undervisningsgrupperna skiftar, medan den lilla skolan inte har möjlighet att bjuda olika tillval. Där blir studiegången fast och gemensam för alla elever. De frågor som kan ställas är om konstruktionen av utbildningen med successiva tillval innebär att elevens intresse och möjlighet till specialisering står i konflikt med lärarens pedagogiska önskemål om att kunna utforma en kontinuitet i kunskapsuppbyggnaden? Mycket tyder på att konstruktionen av grenen gör att endast stora gymnasieskolor har möjligheter att tillgodose olika elevintressen. Vad betyder det i ett nationellt utbildningspolitiskt perspektiv att stora gymnasieskolor, oftast belägna i tillväxtregioner, kan erbjuda ett diversifierat utbud av kurser, medan de små gymnasieskolorna i glesbygd, endast klarar att erbjuda en enda gemensam inriktning?

Undervisningen på den samhällsvetenskapliga grenen

Något mer än hälften av eleverna som läsåret 1997/98 studerade på programmet valde den samhällsvetenskapliga grenen. Två tredjedelar av eleverna på grenen är flickor.

Inom den samhällsvetenskapliga grenen förekommer inte, till skillnad från den humanistiska och ekonomiska några val; alla som väljer grenen följer en fast studiegång. Kurs C i samhällskunskap är grenens enda unika kurs, övriga kurser läses tillsammans med elever från de båda andra grenarna. Historia kurs B, samhällskunskap kurs B samt kursen Fördjupning i humaniora eller samhällsvetenskap studeras tillsammans med elever från humanistisk gren medan geografi kurs B och matematik kurs C läses tillsammans med elever som valt ekonomisk gren.

”Vi har haft ’eget arbete’ så det räcker för hela livet”

Ett undervisningsmönster som förefaller vara specifikt för den samhällsvetenskapliga grenen är de egna arbetena. ”Eget arbete” innebär att eleverna efter en introduktion i ett ämnesområde får möjlighet att fördjupa sig i någon del. Eget arbete, ibland också benämnt projektarbete, förekommer främst i ämnena samhällskunskap, svenska och historia, men det finns knappast något ämne inom grenen där inte någon form av eget arbete förekommer. Undantaget är möjligen ämnet matematik. Arbetsformen är dominerande i årskurs tre och de elever som intervjuades i slutet av sin gymnasietid beskrev att de var tyngda av projektarbeten och inlämningsuppgifter.

Förklaringen till eget arbete är flera. Många lärare har tagit del av inlärningsforskningens rön om att individen lär sig bäst genom egen aktivitet i kombination med stöd från handledare. Eget arbete ingår således som ett led i att förbättra undervisningen. Egna arbeten är även ett sätt att hantera programmets huvuduppdrag att förbereda för vidare studier. Eleverna får pröva ett forskningsliknande arbetssätt som påminner om högskolans. Självständiga arbeten förutsätter också att eleverna utvecklar ett ansvar för studierna. Lärarna menar att eget arbete där eleverna har stora möjligheter att välja ämne också ökar intresset för ämnesområdet.

Lärarna förklarar också den starka inriktningen mot eget arbete med den heterogena klassens problem. Genom att ge olika uppgifter med varierande svårighetsgrad och genom att ge olika mycket stöd kan man som lärare lättare klara olika "nivåer" i en klass. Dialogen, som är en naturlig arbetsform under ett projekt, gör det dessutom möjligt att diskutera och hjälpa varje enskild elev efter behov.

Inskolning och handledning i "eget arbete"

Många elever är oförberedda på självständigt arbete. De anser att de inte får någon systematisk inskolning i konsten att arbeta självständigt, utan de förväntas lära sig detta under arbetets gång på egen hand. "Skolan ger inte eleverna en chans att lära sig att arbeta självständigt och ta ansvar", förklarar en grupp elever. De menar att under hela grundskoletiden är det läraren som tar ansvar och eleverna har bara att lyda. I gymnasieskolan är det tvärtom. I det egna arbetet släpps de helt fria med uppmaningen att ta sitt ansvar. Det ansvaret kan många inte bära, eftersom de aldrig fått öva det.

Vid två av skolorna förekommer en genomtänkt studiegång, där eleverna systematiskt lär sig att formulera syfte och frågeställningar, välja metod och söka information. Detta är naturligtvis viktiga förutsättningar för att kunna klara arbetsformen.

Handledning är också en annan viktig del av "eget arbete". Om arbetet inte enbart ska bli en reproduktion av fakta utan även ett viktigt led i att tillägna sig och bearbeta ny kunskap krävs kvalificerad handledning. Det gäller för läraren att förstå var i kunskapsinhämtandet eleven befinner sig, hur hon/han tänker och därefter genom handledning hjälpa eleven att komma vidare till ett mer kvalificerat tänkande.Handledningsarbetet är svårt och tidskrävande för många lärare. De har svårt att hinna med att stötta och uppmuntra elever som behöver mycket hjälp och samtidigt stimulera och utmana de elever som är mer försigkomna. Att inte räkna till för alla elever upplevs som frustrerande.

Vad krävs för ett laborativt arbetssätt?

Svårigheter att hinna med alla elever, att hjälpa dem som behöver mycket hjälp och stöd och samtidigt hinna stimulera dem som är mer försigkomna är alltså en svårighet med "eget arbete". Lärarna i ämnen med många projektarbeten gör jämförelser med gruppstorleken i de naturvetenskapliga ämnena, där det sker gruppindelning för laborationer. Diskussionen kom på en skola att handla om vad som är laborativa arbetsmetoder. Lärarna menar att undervisningens organisation inte hänger med utvecklingen i den pedagogiska praktiken.

För att kunna bedriva projektarbete krävs vissa grundläggande förutsättningar såsom tillgång på lokaler och datorer samt ett välförsett bibliotek. Lokalbristen utgör därför en begränsning och eleverna blir ofta hänvisade till klassrummet, korridoren eller centralkapprummet när de ska utföra sina självständiga arbetsuppgifter. Många sitter i kafeterian. Dessa utrymmen är naturligtvis inte acceptabla studiemiljöer för studier som kräver lugn och koncentration. Eleverna klagar också på svårigheter att koncentrera sig och utföra de självständiga arbetena i skolan. När detta inte är möjligt tar de med uppgifterna hem och ägnar en stor del av sin fritid åt att fullgöra dem. Möjligheten att göra uppgifterna i grupp eller parvis blir då också begränsade.

"Eget arbete" kräver också tillgång till datorer för informationssökning och utskrift. Skolbiblioteken är i allmänhet utrustade med datorer med Internetanslutning, däremot har eleverna svårigheter med att skriva ut färdiga arbeten. Eleverna på flera gymnasieskolor klagar över att de saknar dator hemma, vilket försvårar när de har självständiga projektarbeten.

Ramarna är avgörande för den pedagogik som kan utövas, men också de traditioner som lever kvar i systemet, speciellt om traditionen är förknippad med vissa favörer som skolledningen inte kan omfördela utan konflikt och strid mellan lärar- och ämnesgrupper. Vilka ämnen som kommer i åtnjutande av gruppindelning och lämpliga lokaler avgörs då av exempelvis säkerhets- och arbetsmiljölagar.

Eget arbete kräver planering

En tydlig tendens är att allt fler ämnen genomför olika slag av självständiga uppgifter främst i årskurs 3. Det blir betungande för eleverna när många ämnen arbetar likartat samtidigt. Problemet är till viss del ett strukturellt problem inbyggt i den samhällsvetenskapliga grenen eftersom den till större delen består av kärnämnen som under studietiden övergår till karaktärsämnen. En synpunkt är att A-kurserna utgör grundkurser, där traditionell undervisning med skrivningar dominerar. B- och C-kurserna

betraktas däremot som fördjupningskurser med större utrymme för olika intresseinriktningar och friare arbetsformer. Fördjupningskurserna blir på så sätt koncentrerade till årskurs tre.

Eleverna vittnar också om de många projektarbetena i årskurs 3. *”Vi har arbeten i allting nu, men i ettan hade vi inte ett enda... I ettan hade vi en massa prov men nu har vi knappt några”*. Eleverna uppfattar att arbetsbelastningen är ojämn. Alla arbeten har en tendens att komma samtidigt och eleverna efterlyser en samplanering mellan ämnena. Så här beskriver några elever sin arbetsituation: *”Vi har helvetesveckor och slappeveckor. Under helvetesveckorna har vi tre-fyra prov plus något arbete. Sen under slappeveckorna gör vi ingenting. Man sitter av lektionerna. Inte en enda läxa får vi. Helvetesveckorna inträffar oftast och kompaktast i slutet av terminen när lärarna kommer på att de har för litet att bedöma oss på. Ska eleverna kunna ta ansvar gäller det att lärarna hjälper till, bara med såna enkla saker som att planera sig”*.

Svårigheten med den stora anhopningen av självständiga arbeten är enligt eleverna att *”man inte hinner engagera sig så mycket som man skulle vilja och då blir det inte bra”*. Under årskurs 3 har eleverna vid en av skolorna haft ett tiotal enskilda arbeten, såväl större som mindre. Eleverna räknar upp arbeten i svenska, HS-fördjupning, religion, engelska, tyska, franska och nationalekonomi. Därtill kommer det obligatoriska specialarbetet.

”Eget arbete” kräver planering även i ett annat avseende. Arbetsformen innebär att eleverna arbetar med en uppgift under en längre tidsperiod, vilket kräver att de kan planera studierna långsiktigt och arbeta systematiskt för att uppnå ett resultat. Att arbeta självständigt och disciplinerat är en färdighet som inte alla elever på programmet behärskar.

Avsikten med ”eget arbete” är bl.a. att eleven ska fördjupa sig i ett ämnesområde. Om samma arbetsform tillämpas samtidigt i många kurser finns risk för motsatt resultat. De många ”egna arbetena” påverkar eleven att istället tillämpa en strategi med ytläsning och reproduktion av fakta.

Bedömning av eget arbete

Även bedömningen av enskilda arbeten utgör en svårighet. Vad ska bedömas i uppgifter som eleverna är satta att utföra på egen hand? Vad är att betrakta som grundläggande färdigheter och vad är mer kvalitativa aspekter? Är det förmågan att planera, genomföra och redovisa en uppgift eller är det förmågan att utforma relevanta problemställningar, välja metod och redovisa med inslag av analys och slutledningar som är viktig? Vad är möjligt att kräva i en grundläggande, studieförberedande utbildning? Detta har läraren att ta ställning till vid bedömningen av ”eget arbete”.

I flera skolor utgör "eget arbete" ett alternativ till prov. I kurser där det är mindre av eget arbete är det istället mera av prov. Eleverna uppfattar också att det enskilda arbetet utgör alternativ till prov. I många fall är detta ett område där eleverna har inflytande på sin studiesituation genom att de får välja arbetssätt och redovisningsform.

"Eget arbete" – försök till en tolkning

"Eget arbete" har framför allt kommit att användas på den samhällsvetenskapliga grenen av SP-programmet och då företrädesvis i de kärnämnen som övergår till karaktärsämnen. Arbetsformen "eget arbete" kan ses som ett svar på förändrade villkor inom gymnasieskolan. En samlad klassundervisning på samhällsvetenskapsprogrammet innebär idag stora svårigheter eftersom elevgruppen är mer heterogen än tidigare. Lärarna bekräftar att de har svårt att hitta "rätt nivå" i undervisningen, vilket innebär att undervisning i samlad klass med genomgångar, läxor och skrivelser inte kan genomföras på samma sätt som tidigare. "Eget arbete" erbjuder en möjlighet att individualisera inom klassens ram.

"Eget arbete" innebär arbete under friare former men arbetsformen kräver samtidigt att eleverna behärskar en mängd färdigheter såsom att planera, att arbeta målinriktat med stark självdisciplin och att studera långsiktigt. Arbetsformen förutsätter också att eleverna accepterar kravet på individuella prestationer inom givna tidsramar, alltså en form av effektivitetstänkande. "Eget arbete" innebär dessutom att eleven tar ett allt större eget ansvar för sina studier och sitt arbete, ett ansvar som kommit att förskjutas från läraren till eleven, från en yttre kontroll till en inre. Utbytet för eleverna är en större frihet men till priset av en högre grad av självdisciplin med krav på effektivitet.

"Eget arbete" kan tolkas som en anpassning och inskolning av elever till förändrade krav på arbetsmarknaden. Utvecklingen där har under 1990-talet gått mot egenföretagande med arbete i projekt eller som konsult. Ofta rör det sig om enmansföretag inom den administrativa sektorn. När eleverna får tillfälle att utveckla sin självdisciplin och förmåga att prioritera och bedöma arbetsuppgifter, planera tidsåtgång och bedöma den egna kapaciteten förbereder de sig för att kunna lämna anbud, hålla leveransdatum och arbeta ensam. "Eget arbete" i skolan kan således tjäna som inskolning och anpassning till denna nya situation på arbetsmarknaden.¹²⁾

12) Se Österlind Eva, Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete Akad. Avhandling, Uppsala 1998, s. 136–137

Matematikämnet på SP-programmet

”För det första har jag ingen mattehjärna...”

Ett problem inom SP-programmet är att många elever inte klarar av ämnet matematik. Detta är inte särskilt märkligt, menar lärarna, eftersom många elever valt programmet på grund av ointresse för matematikämnet eller för att de inte ansett sig ha förmåga att klara NV. För eleverna är förhållandet till matematikämnet dubbelt; dels menar de att den som klarar matematiken är ”smart”, dels vill många inte kännas vid det slag av tänkande och den logik som är förknippad med matematikämnet.

Den nationella betygsstatistiken från läsåret 1997/98 visar att två procent av eleverna inte klarade kurs A. Andelen elever som fick IG ökade därefter till 38 procent på C-kursen.

På de skolor som ingår i utvärderingen försöker man hjälpa eleverna genom olika åtgärder. Man tillämpar olika former av nivågruppering inom klassen och stödundervisning i s.k. mattestugor. Två skolor ger eleverna extra undervisning på sommaren, en annan förlänger studietiden för A resp. B-kursen. På en skola får de elever som inte klarat A-kursen studera den tills de är klara och därefter fortsätta med B-kursen även i årskurs tre. Detta innebär att kurs C måste reduceras. En annan skola tillämpar ”omläsning” av kurs B på C-kursens timmar.

Varför får just SP-eleverna svårigheter med matematikämnet? Vari består svårigheterna? Att många elever inte klarar matematikkurserna beror enligt lärarna dels på svårigheter att undervisa i SP:s heterogena klasser, dels i själva ämnets uppbyggnad och konstruktion.

En elev förklarade sina svårigheter i matematik så här:

”Jag tänkte på det här med matten. För det första så har jag liksom ingen mattehjärna...”

”Vad är mattehjärna för någonting?”

”En del har lättare för matte. Och jag har lättare för svenska och bild och såna ämnen, där jag liksom får skapa mina saker själv. Men i matte finns det ett svar och då får jag inte leta själv, utan då måste jag ha det rätta svaret och det tycker jag inte är intressant.”

Bakom elevens resonemang ligger ett kunskapsteoretiskt problem kring vad kunskap är och hur den byggs upp. I svenska, bild och liknande ämnen finner eleven att han själv får formulera sitt problem och konstruera sin kunskap, medan matematik för honom är ett ”reproduktivt” ämne där det gäller att hitta ”det rätta svaret” på ett problem som någon annan formulerat.

Undervisningen i matematik uppfattas av många elever som alltför styrd av läroboken och därför förutsägbar. På en av utvärderingsskolorna

resonerade matematikläraren om möjligheten att anknyta ämnet till olika program eller grenar. Det behövs enligt honom mycket samordning mellan ämnena för att få matematiken integrerad med exempelvis samhällsekonomi och inte ens då är samverkan med ämnet matematik utan komplikationer. *”Ja det handlar ju att motivera eleverna för matten, se en koppling till det grenval de har gjort. Böckerna försöker lite, men det är ganska marigt ändå tycker jag. Men jag försöker att göra sådana anknytningar med mina exempel. Men den ekonomimatte som finns i matteböckerna anknyter till nationalekonomi på universitetsnivå”*... Om man anknyter matematiken till ekonomiska sammanhang uppkommer också ett annat problem. *”... Eleverna räknar på ett sätt så att det blir rätt enligt facit, men de räknar inte på ett sätt som gör att det här är en modell för att beskriva samhällsutveckling eller en ekonomisk utveckling, det är frustrerande.”*

Exemplen belyser ett problem som troligen ligger inbyggt i matematikämnet. Lärarnas avsikt är att med hjälp av matematiken öva logik och problemlösning, en färdighet av abstrakt slag. Eleverna uppfattar inte denna avsikt utan de ser enbart vikten av att räkna rätt. När lärare eller läromedlet försöker anknyta till stoff i andra ämnen hamnar man oftast på alltför elementär nivå. Om matematikkunskapernas tillämpning står i fokus ställs alltför avancerade krav på kunskaper.

Val och valfrihet

Ett viktigt inslag i gymnasiereformen är elevernas möjlighet att påverka sin utbildning genom olika slag av val. Uppbyggnaden av utbildningarna med valbara kurser var tänkt att ge eleverna möjlighet att själva till en del utforma sin utbildning. Inom timplanen tillskapades också ett tidsutrymme för individuellt val, där eleven skulle få möjlighet att själv bestämma inriktningen av studierna samt ett lokalt tillägg, som kunde användas för den enskilda skolans profilering.

Programutformningen begränsar elevernas val av kurser

Möjligheten att själv utforma delar av utbildningen är beskuren på samhällsvetenskapsprogrammet. I princip är det endast den ekonomiska grenens inriktning mot ekonomisk specialisering som möjliggör successiva tillval, övriga val består av val mellan på förhand givna alternativ.

Det individuella valet är beroende av skolans storlek och ekonomi

Möjligheterna att välja olika kurser inom timutrymmet för det individuella valet är beroende av skolans storlek men också av dess ekonomi. På tre av de stora och medelstora gymnasieskolorna erbjuds eleverna ett

stort utbud av kurser. Inom det individuella valet vid en skola finns omkring 45 kurser utlagda i två block, som är valbara för alla elever på skolan. Utbudet består förutom språkkurser av kurser som kan betraktas som kompletteringskurser och sådana som tillfredställer fritidsintressen. SP-eleverna har spritt sitt val på 42 av dessa kurser. Särskilt frekventa val har kurserna english speech, datakunskap, textbehandlig, privatekonomi, matematik D, biologi A, rättslära, musik, bildskapande, engelska C och spanska. Elevernas val har således ingen särskild profil utan är spritt på olika typer av kurser. Eleverna på SP-programmet är i allmänhet nöjda med de kurser som finns i utbudet.

En annan av de stora gymnasieskolorna, som ingår i undersökningen, har en mycket ansträngd ekonomi, vilket bl.a. påverkar elevernas valmöjligheter inom det individuella valet. På denna skola har de individuella valen planerats i form av olika paket som alla omfattar 190 p. Eleven har att välja hela paketet och ska ange tre alternativ. Om det blir fler sökande än platser till ett kurspaket lottas dessa ut.

En liknande lösning tillämpas vid en av de små gymnasieskolorna. Skolan har svårigheter att erbjuda eleverna ett rikt urval av kurser för individuellt och lokalt val. På skolan har man försökt lösa problemet genom att erbjuda eleverna en bestämd kombination av ämnen s.k. band. Inför läsåret 1997/98 hade eleverna 75 olika kurser att välja bland. Dessa hade sammanförts till 26 olika band som alla omfattade 190 p, där varje band innehåller mellan två och fem olika kurser. Sedan eleverna gjort sina val kunde 13 olika kurskombinationer (band) inrättas. Eleverna har att välja mellan olika förutbestämda kurskombinationer, som är sammansatta på sådant sätt att de utgör olika ämnesfördjupningar inom grenen. Endast något enstaka band upptar estetiska ämnen. För att en kurs ska kunna starta behövs 14 elever, för att ekonomin ska gå ihop. De som valt data- eller ekonomikurser har i allmänhet fått sina val tillgodosedda, medan övriga elever blivit mycket besvikna. För eleverna är de begränsade möjligheterna att välja en källa till irritation och besvikelse, eftersom möjligheten att göra ett friare val saknas.

Glesbygdsskolan har valt att resonera på ett annat sätt. Där låter man eleverna först välja kurs och undersöker sedan vilka som är möjliga att organisera. En grupp på fem elever är en första förutsättning för att en kurs ska komma till stånd. Först vid den gruppstorleken kan en process uppstå och möjlighet till handledning ges.

Elevernas val av kurser bestäms av möjligheten att få ett högt betyg

Många elever på SP-programmet är inställda på fortsatta studier vid högskola. Få är däremot på det klara med vad de vill studera, bara att en högskoleutbildning idag är ett krav för att komma in på arbetsmarknaden. Många elever på SP känner sig stressade på grund av de höga inträdeskraven till högskolan. Eleverna väljer då i första hand inte efter intresse eller behov av ämnesfördjupning utan prioriterar sådana kurser som ger möjlighet till höga betyg och därmed ger bäst utdelning för valet av högskoleutbildning. I detta avseende utgör SP en ”transportsträcka” på vägen till högskolan. Eleverna resonerar öppet om detta förhållande och diskuterar sina motiv. Många elever resonerar taktiskt när det gäller val av kurser.

Elever i behov av stöd särskiljs oftare än de inkluderas

Eleverna på SP består som tidigare beskrivits av en heterogen elevgrupp. Lärarna oavsett ämne funderar mycket på hur de ska undervisa i de heterogena klasserna, men har få konkreta förslag på vad som kan göras. Klasserna är i allmänhet mycket stora och det är svårt att hinna ge enskilda elever det stöd de behöver samtidigt med att andra behöver stimulans och utmaningar. Även eleverna är medvetna om svårigheterna med heterogeniteten i klassen. *”Lärarna måste lägga undervisningen mittemellan, så att alla kan komma med. Då kan det ju bli lite låg nivå för vissa och lite hög för andra.”*

Den främsta anledningen till att behov av stöd uppstår är, enligt eleverna, att undervisningen går för fort fram och att den inte tar sin utgångspunkt i deras erfarenheter, kunskaper och intressen. Många och täta lärarbyten har skapat problem för några elever. Särskilt gäller detta i ämnet matematik. Lärarna anser däremot att många elever kommer till gymnasieskolan med alltför dåliga förkunskaper från grundskolan.

Några av skolorna i undersökningen har en stor andel elever med annat modersmål än svenska, vilket medför svårigheter i flera ämnen. Ingen av skolorna har någon uttalad strategi för att hantera detta.

”Eget arbete” som dominerar arbetssättet i de två sista årskurserna kräver god läsförmåga och vana att planera studierna långsiktigt. Flera elever medger att de har svårt att förstå vad de självständiga uppgifterna egentligen går ut på och vilket resultat lärarna förväntar sig. Lärarna anser också att självständigt arbete gynnar de motiverade och duktiga eleverna.

Nivågruppering är den vanligaste stödinsatsen

De vanligaste formerna för stöd vid de undersökta skolorna är att eleverna nivågrupperas i ett eller flera ämnen och erbjuds stöd i "stödstugor". Den förstnämnda åtgärden är vanligast i matematik men förekommer även i språk. I dessa ämnen görs nivågrupperingarna vanligen utifrån diagnostiska prov. Dessa grupperingar har en tendens att bli permanenta. Inte någon skola som tillämpar nivågruppering erbjuder möjligheten att byta grupp.

I de skolor där det finns specialpedagoger ägnar sig dessa framför allt åt att ge stöd till elever som har läs- och skrivsvårigheter. Arbetet sker individuellt eller i form av klinik eller skrivstuga. I övriga ämnen är det varje enskild lärares uppgift att erbjuda stöd till eleverna inom ramen för ämnesundervisningen.

Trots att stödet vid de flesta undersökta skolorna sker genom uppdelning av eleverna uttrycker flera lärare att fördelarna med att hålla ihop klassen överväger. De försöker individualisera inom klassens ram. Ingen skola i undersökningen redovisar någon pedagogiskt genomtänkt syn på hur de olika stödinsatserna till elever med behov av stöd ska organiseras och samordnas.

Vilka resultat uppnår man genom stödet?

De flesta skolor som har eller har haft "stödstugor" menar att eleverna i liten utsträckning utnyttjar denna form av stöd. Enligt eleverna beror det på att stödet ofta ligger samtidigt som annan undervisning eller att det ligger sent på dagen. Andra orsaker till att inte använda "stödstugorna" är att eleverna inte vill verka dumma eller att de vill vara med kamraterna på rasterna. Vid de skolor där stödet ligger på raster, håltimmar eller i nära anslutning till skoldagen är det fler elever som väljer att gå till stödstugan. *"När man säger stödmatte och stödfranska, då avskräcks många, för dom kanske inte vill verka dumma och så där. Men jag gick på stödmatten i måndags. Det var hur bra som helst för det är inte många där. Vi var kanske fem stycken, och då får man all hjälp man behöver".*

Den uppföljning eller utvärdering som redovisas från skolornas stödverksamhet rör oftast enskilda elevresultat, däremot har ingen sammanställning eller utvärdering av de samlade insatserna i stödverksamheten gjorts. Eleverna påstår att stödet inte består i annat än att de går i en särskild grupp, däremot är undervisningstiden ofta lika för alla grupper. Några lärare anser att de får en bättre arbetsituation vid nivågruppering. De flesta lärare och elever i undersökningen anser att mindre grupper generellt är det bästa stödet.

Samtliga sju skolor har blivit överrumplade av det stödbehov som finns i elevgruppen på SP. Elevers svårigheter i skolan och behov av stöd kan ses ur åtminstone två olika perspektiv. Det ena "förklarar" att problemet är elevens och beror på individuella och sociala förhållanden hos eleven eller i elevens hemmiljö. Det andra perspektivet "förklarar" elevens framgångar och misslyckanden med skolans organisation och sätt att arbeta. Enligt det senare synsättet är det inte eleven som har skolsvårigheter utan skolan som har undervisningssvårigheter.

Organisationen av SP med stora klasser, traditionell studiegång och ringa tillgång till grupprum och enskilda studieplatser gör det nästan omöjligt att ge stöd inom klassens ram, även om många lärare är medvetna om och förespråkar sådana lösningar. Det som återstår är särskiljande åtgärder såsom nivågruppering och stödgrupper. Elever placeras vanligen i sådana grupper efter individuella diagnostiska prov och tester. På gymnasiestadiet överläts dessutom i hög grad åt eleverna själva att anlita hjälp. Stödundervisning sker nästan alltid vid sidan av och utan kontakt med den ordinarie undervisningen. Elevernas studiesvårigheter betraktas alltså som ett individuellt problem, som den enskilde eleven själv bör ta ansvar och söka hjälp för.

Effekten av de insatta stödresurserna har skolledning och lärare inte heller någon uppfattning om, eftersom ingen utvärdering av stödverksamheten skett. Den uppföljning eller utvärdering som finns rör oftast enskilda elevresultat. Om den komplicerade programstrukturen förklarar att dessa åtgärder används för att organisera stöd och hjälp eller om man på kommunal nivå överraskats av stödbehovet hos den elevgrupp som numera studerar på programmet och därför beräknat alltför små resurser för undervisningen eller om orsaken är okunnighet om de vidtagna stödinsatsernas effekter är i dag omöjligt att svara på. Troligen är ett rimligt svar att det en kombination av flera orsaker. Genom att använda sig av särskiljande lösningar har skolorna flyttat problemet från att vara ett undervisningsproblem för skolan till ett bli ett problem relaterat till den enskilde eleven.

Resultat av utbildningen

Uppföljning och utvärdering

Ingen av de sju skolorna har utvärderat utbildningen på SP-programmet. Däremot förekommer kontinuerliga utvärderingar av enskilda kurser vid alla skolorna. Eleverna får då möjlighet att uttala sig om och värdera innehåll och uppläggnings av enskilda kurser. Utvärderingarna har således främst fokuserat elevernas attityder till utbildningen, medan utvärderingar av utbildningens måluppfyllelse blivit eftersatt.

Elevernas studieresultat i form av betyg

Den nationella uppföljning som sker av alla elever som avslutat sina gymnasiestudier på SP, visar att 80 procent av eleverna som lämnade gymnasieskolan läsåret 1996/97 erhöll slutbetyg från gymnasieskolan. Av dessa uppnådde 86 procent grundläggande behörighet till universitet eller högskola.¹³⁾ Mer än var fjärde elev uppnår alltså inte programmets mål att förbereda för högskolestudier.

Skolverkets årliga betygsuppföljningar fokuserar också enskilda kurser i olika ämnen. Uppföljningen av slutbetygen 1998 tydliggör den heterogena elevgruppen på SP-programmet. En stor andel elever får de högsta betygen VG och MVG på de undersökta kurserna, men även betyget Icke godkänd (IG) förekommer. Av 13 undersökta kurser hade fem procent av eleverna på SP-programmet icke godkänt på en av kurserna, två–tre procent hade flera kurser där de erhållit betyget IG. Det allra högsta betyget, MVG, erhöll å andra sidan mer än var femte elev på en av de undersökta kurserna, 15 procent av eleverna hade MVG på två till tre av dessa kurser och var tionde elev hade MVG på mer än tre kurser.

SP-eleverna erhöll bättre betyg på kurser i språk och svenska jämfört med matematik. Två andra kurser, svenska B och specialarbete, förstärker ovanstående bild. I svenska språket, som är ett av betygen i svenska kurs B, erhöll två tredjedelar VG eller MVG. På litteraturdelen inom samma kurs erhöll 61 procent något av dessa betyg.¹⁴⁾

Eleverna uppehåller sig gärna vid betygen och betygsättningen i intervjuerna och de är kritiska. När det gäller betygsskalan och betyget G är synpunkterna enhälliga. Eleverna anser att betygsstegen är alltför få och att avståndet mellan betygen G och VG är alltför stort. Rättvisekravet är centralt för eleverna och de anser att det inte räcker med att lärarna tänjer på skalan genom att ange + eller - i sitt omdöme till eleven, det är det som slutligen står i betygsdokumentet som är avgörande. Tolkningen av betygskriterierna framstår också som svår att förstå för eleverna och de är kritiska till att tolkningen skiftar mellan lärarna. Även här tycks det vara rättvisenaspekten som avgör inställningen.

Lärarna är överlag positiva till målrelaterade betyg, men är liksom eleverna kritiska till betygsskalan. Även lärarna framhåller att betyget G har en alltför stor spännvidd. Det nya betygssystemet har även negativa effekter. Lärarna menar exempelvis att kravet på betyg efter varje kurs och speciellt på korta kurser bidrar till att tempot dras upp och att antalet skrivningar ökar.

13) *Skolan i siffror*, 1988: del 1. *Betyg och utbildningsresultat*. Skolverket 1998. s.20–23

14) *Avgångsbetyg från gymnasieskolan 1997/98*. Rapport från Skolverket 1998.

En svårighet är att förklara betygskriterierna på ett sådant sätt att de förstås av eleverna. Trots att lärarna i det lokala kursplanearbetet lagt ner den mesta tiden på att formulera betygskriterier, tycks det vara svårt att på ett begripligt sätt förklara för eleverna det "översättningsarbete" som gjorts på skolan. Troligen hänger det samman med att lärarna fått olika möjligheter att förstå hur systemet är konstruerat. Att en generell kvalitet på nationell nivå ska överföras till motsvarande kvalitet tillämpad på ett specifikt innehåll i en konkret undervisningssituation är för de flesta lärare ett helt nytt sätt att tänka om bedömningen. De flesta lärare har i sin lärarutbildning fått lära sig att bedöma elever utifrån ett preciserat innehåll som mätts i nivåer eller i kvantitativa termer. Att tillämpa och för eleverna förklara det nya betygssystemet kommer därför att ta tid.

Elevernas uppfattning om programmet

Arbetsmarknaden för ungdomar är idag så gott som obefintlig varför de flesta väljer att fortsätta i gymnasieskolan. Hur ungdomarna upplever sin gymnasieutbildning har naturligtvis betydelse för de studieresultat de uppnår, men också för den självbild och det intresse för fortsatta studier som blir en konsekvens av studietiden i gymnasieskolan.

Eleverna på SP uttrycker två helt skilda uppfattningar om programmet. Det finns en grupp elever som är mycket nöjda med sin utbildningstid på programmet, men en påfallande stor grupp elever är besvikna. Det är denna senare elevgrupp som framhåller programmets grundskolelika karaktär.

"Det är ungefär som högstadiet."

"Jag har haft en ganska tråkig tid på SP, det känns som att fortsätta högstadiet."

"I vissa ämnen t.ex. historia och franska har jag inte lärt mig någonting på hela min gymnasietid. Hur kul är det att gå till skolan då?"

Dessa elever anser att kraven på programmet är alltför låga. De har inte kunnat identifiera något i programmet som utmanar dem. De skulle vilja och kunna lära sig mera än vad som nu är fallet. Några använder själva ordet "utmaning". Skolarbetet är egentligen inte något man behöver anstränga sig för att klara, om man inte vill. Den som vill jobbar och pluggar mycket, men det vore både roligare och mera givande om man mötte mer stimulans och fler utmaningar i själva undervisningen. Eleverna menar således att programmet inte är så krävande som de tänkt sig.

Andra elever uppskattar programmet och lovordar det antingen för att de fått studera intressanta ämnen och genomgått en viktig personlig utveckling eller för att det ställer modesta krav. En del kan också se samband mellan sin utveckling och sådana faktorer som den goda miljön, stimulerande kamrater etc.

”Jag tycker att de här två åren har fått mig att växa och mogna. Jag har lärt mig mycket om dagens samhälle, något som jag tycker att varje svensk ska veta... vi har lärt oss att acceptera att man kan ha väldigt olika åsikter.”

”På samhällsvetenskapliga programmet är det mycket fritt man får välja mycket om vad man tycker är intressant framför allt på de samhällsvetenskapliga ämnena t.ex. svenska, samhällskunskap, geografi och historia, bara man går i skolan och att man är med på lektionerna så är det tillräckligt, det tycker jag är guld.”

Denna dubbelhet speglar naturligtvis heterogeniteten inom elevgruppen, där både föga studiemotiverade och mycket studiemotiverade elever ryms inom samma klass. Men båda grupperna tycks vara överens om att kraven inte är särskilt högt ställda, och att utmaningarna är få eller lyser med sin frånvaro.

Målet för många elever på SP är att skaffa sig behörighet för fortsatta studier, alla är däremot inte säkra på inriktningen av dessa studier. När många ungdomar lämnar gymnasieskolan besvikna över att gymnasietiden inte inneburit några utmaningar kan ifrågasättas om SP-programmet fungerat så att de fått vägledning för beslut om yrke och framtid.

Eleverna framhåller dock gemensamt lärarnas betydelse för intresset för utbildningen. Här och var i elevuttalandena framträder kunniga, intresserade och inspirerande lärare.

”... det var verkligen jätteinspirerande att ha henne /.../ Om man hade haft henne en dag och sen skulle ha prov, då kändes det liksom: Ja, Gud vad jag ska hem och plugga... det blir så. Det beror jättemycket på läraren.”

”Våra lärare är suveräna, vi har inte en dålig lärare!”

”Lärarna är väldigt kompetenta på vår skola. Det tycker jag är bra, de vill förbereda oss hur det är att gå på universitet eller högskola.”

Slutsatser och reflexioner om SP-programmet

Samhällsvetenskapsprogrammets mål

Samhällsvetenskapsprogrammet ska förbereda för högskolestudier inom det humanistiska, ekonomiska eller samhällsvetenskapliga området. Programmet ska ge eleverna förståelse för vikten av demokratiska och humanistiska värden i samhällsbyggandet samt lägga stor vikt vid förmågan att se samband och helheter ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Tonvikt ska också läggas på inskolning i olika vetenskapers kunskapsstradition. Erfarenheter av att planera, iakttaga och på ett systematiskt och objektivt sätt tolka och redovisa resultaten på ett vetenskapligt sätt bör präglade arbetet i alla ämnen. Studierna inom SP-programmet har alltså en kvalificerad målsättning.

De materiella villkoren för programmet

SP är gymnasieskolans billigaste program. Denna utvärdering av programmet visar att de materiella villkoren för programmet är knappa på flertalet av de sju fallstudieskolorna. Klasserna är i allmänhet stora, 32–35 elever i samma klass är inte ovanligt. Därtill kommer att organisationen av programmet oftast är traditionell.

Flera av undersökningsskolorna är trångbodda. Skolorna har i allmänhet liten tillgång till grupprum och enskilda studierum. Tillgången till datorer är däremot oftast god, men arrangemanget med datorsalar visar sig ge ett oflexibelt system när det gäller att kunna integrera IT i undervisningen.

Eleverna på samhällsvetenskapsprogrammet

Lärarna på de skolor som ingår i utvärderingen ger en samstämmig bild av SP-klassen. Den beskrivs som en heterogen klass, där spännvidden är stor mellan olika elever. Där återfinns elever som valt programmet av allmänintresse medan andra har valt det i brist på alternativ. Gemensamt för båda grupperna är att de är osäkra på vad de ”vill bli” och väljer SP för att få rådrom och möjlighet att skjuta upp beslutet om val av inriktning och yrke.

Konsekvenser för den pedagogiska praktiken

Dessa förhållanden får konsekvenser för den pedagogiska praktiken. En klass som består av en heterogen elevgrupp kräver en individualiserad undervisning. Många elever i en klass innebär svårigheter att arbeta individuellt. Lärarna försöker lösa detta dilemma med att eleverna får utföra ”eget arbete”. De menar att undervisning med inslag av ”eget arbete” är ett sätt att klara den heterogena klassens problem. Genom att ge olika uppgifter med varierande svårighetsgrad och genom att ge olika mycket stöd kan man som lärare lättare klara olika ”nivåer” i en klass.

Samtidigt får eleverna inte alltid en inskolning i konsten att studera självständigt. Utvärderingen visar också att det råder brist på lokaler för enskilda studier i skolorna, många elever utför sina självständiga arbeten hemma på fritiden.Handledningsarbetet upplevs även som svårt och tidskrävande av lärarna och att det finns tillfällen då de inte räcker till för alla elever i klassen. I en sådan undervisningssituation finns risk för att läraren tvingas nöja sig med ambitionen att alla elever ska vara sysselsatta. Kunskapsutveckling och progression i studierna blir inte möjlig att åstadkomma. Troligen är detta bakgrunden till att många elever är besvikna på utbildningen inom programmet och betraktar den som en förlängning av grundskolan.

Lokal utvärdering av programmet har inte skett vid någon av de sju skolorna. Utbildningens villkor och förutsättningar vid de olika skolorna och de resultat man uppnår har aldrig värderats i förhållande till programmålen. Ansvariga politiker och tjänstemän inom skolförvaltningen har således inte något relevant beslutsunderlag att ta ställning till. Så länge inget sådant finns är det naturligt att tilldelning av resurser till utbildningen och organisation av undervisningen inom programmet sker på ett traditionellt sätt.

Samhällsvetenskapsprogrammet och framtiden

Utvärderingen visar att SP-programmet inte är ett sammanhållet program om man med det menar en utbildning med en enhetlig kärna och en uppsättning karaktärsämnen inom en specifik sektor. Programmet har mer karaktären av en paraplyorganisation där de tre grenarna var för sig ingår som profilerade delar. Endast eleverna på samhällsvetenskaplig gren uppger spontant att de studerar på SP-programmet, de övriga eleverna uppfattar att de i första hand är ekonomer eller humanister. Lärarna anser också att programmet är diffust.

I utvärderingen av SP-programmet framträder ett program uppbyggt av en kollektion av välkända ämnen, som vart och ett anknyter till en egen ämnestradition och gör att programmet främst definieras som summan av de enskilda delarna. Ett dilemma för SP-programmet är således att det saknar en sammanhållande idé eller kärna.

Vilken utgångspunkt kan finnas för att skapa en sammanhållande idé för programmet? Vid några skolor förekommer inslag som kan utgöra en utgångspunkt för en diskussion om vad en sådan sammanhållande idé skulle kunna vara. Eleverna vid en av skolorna får exempelvis en av de första veckorna i utbildningen möta en kurs med ett samlat samhällsvetenskapligt perspektiv och får då möjlighet att lära sig olika metoder för att ta reda på och behandla fakta om samhället. De erhåller på så sätt tidigt i studierna en referenspunkt till vad det innebär att studera samhällsvetenskapliga ämnen. Genom att sedan systematiskt under de tre studieåren återknyta till den samhällsvetenskapliga kunskapstraditionen, som betonar att världen inte är exakt utan måste förstås och tolkas, kan en röd tråd i utbildningen erhållas. På så sätt bidrar de olika samhällsämnen med olika perspektiv på hur kunskap om samhälle och samhällsfenomen kan konstrueras och förstås. Häri ligger kanske nyckeln till en integrativ idé för programmet.

Fem gymnasieprogram under förskingringshot

Utvärderingen av de fem gymnasieprogram som presenteras i denna rapport ger delvis en bekräftelse på de mönster i gymnasieskolan som vi kunde peka på utifrån studier av de fem första programmen (Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck) men blottlägger också några nya dimensioner. Vissa mönster återkommer rakt igenom de tio program som vi hittills har studerat. Det som framstår klarast är de krav på omdefinition eller restauration som samtliga program står inför. De länkar till tidigare utbildningar som flera av programmen refererar till, men också de tankestrukturer som fanns bakom tillkomsten av de nya programmen, visar sig allt svagare i takt med att de omvärldsförändringar som omsluter gymnasieskolan ställer allt större krav på omtänkande och nyorientering. Varje gymnasieutbildning måste för att kunna leva vidare under kommande decennier innehålla en tydlig kärna och ett levande centrum. Samtidigt måste detta centrum ständigt förnyas och utvecklas i takt med omvärldens krav.

Det är precis här vi funnit gymnasieskolans svaga punkt. Antingen låser man in sig i gamla, trygga strukturer och riskera att stelna och "reduceras" eller så viker man så kraftigt av från sina idémässiga rötter att man får svårt med identiteten.

Gemensamt för de fem program som vi nu studerat är just att de saknar ett levande och pulserande centrum.

Vi beskriver det samhällsvetenskapliga programmet i termer av en "kollektion" av ämnen, vetenskapliga traditioner och arbetsformer som inte hålls samman av någon samlande idé. När vi frågat elever om meningen och syftet med studierna på programmet ger de ofta exempel på enstaka inslag i utbildningen som varit utvecklande eller någon lärare som förmedlat stoffet på ett nytt och spännande sätt. Däremot ger ingen uttryck för den bärande idén eller det djupare syftet med utbildningen som helhet. Samma frånvaro av ett idémässigt centrum kan vi konstatera hos de övriga program vi studerat.

Hotell- och restaurang programmet har visserligen en "nostalgisk" idékärna i den gamla restaurangutbildningen, men denna löper risk att förstelna om inte de nya vindarna om en förändrad form och ett nytt innehåll adopteras i utbildningen.

Tydligast slår omvärldsresistensen igenom i Handels- och administrationsprogrammet. Vi slås av skolans och lärarnas svårigheter att "läsa" signaler från arbetslivet och den bristande fantasin när det gäller att omsätta dessa i en förändrad praktik. Trots att servicenäringen är en av de snabbast växande produktivkrafterna i samhället, där de nya och spännande jobben skapas, lever HP en slumrande tillvaro och beklagar sig över sin låga status och devalverade "skolvärde". En vandring runt i dagens samhälle visar med stor tydlighet att det är just här inom småföretagsamheten och bland de "nya entreprenörerna" som framgångssagor skapas och morgondagens samhälle har sin grogrund. Borde inte det gymnasieprogram som utbildar just för denna sektor ha en mer offensiv framtoning? För HP-programmet är behovet av förnyelse akut, då de framtida yrkesrollerna för HP-eleverna rimmar illa med utbildningens utbud av innehåll och valmöjligheter. Detta illustreras av den starka positiva laddning som omger den arbetsplatsförlagda utbildningen. Här får eleverna konkreta bilder av vilka kompetenser som ett framtida yrkesliv kräver. Den typiske framtida HP-eleven kommer inte att sitta på kontor, knappast heller att vara egen företagare. Han eller hon kommer att befina sig i ett intensivt relationssammanhang i något serviceföretag inom hotell, rese eller underhållningsbranschen eller i någon verksamhet som utgör en kombination av allt detta. Därför behövs psykologi, sociologi och kommunikation som viktiga inslag i utbildningen. Det gäller framför allt att kunna "föra sig" i olika interaktiva sammanhang. De "gamla" handelskunskaperna kommer alltmer att försvinna in i expertsystem som specialister på KTH utvecklar. Att hantera dessa system i kommunikativa sammanhang blir däremot en nyckelkompetens för HP-eleverna.

Samma resonemang kan föras kring Livsmedelsprogrammet. Livsmedel handlar inte bara om mat. Till våra livsmedel är kopplade hela livsstilar, estetiska värden och etiska ställningstaganden. Programmets starka identifiering med produktion speglar återigen inlåsningen i gamla tänkesätt som stämmer dåligt med moderna konsumenters tjänstebehov. Programmet skulle vinna på att foga in litet mer udda inslag som estetik och presentationsteknik i kurskatalogen.

Även det estetiska programmet, saknar en idemässig kärna i utbildningen. Konstarterna svävar som fria satelliter kring individuella intressen medan estetiken som samlande tankegodis är svårare att identifiera. Estet-eleverna kommer i sina olika framtida yrkesroller att vara bärare och pro-

ducenter av ”kultur” som är en viktig och nödvändig ingrediens i allt mänskligt och samhällligt liv. Den professionella identiteten handlar i första hand om detta, först i andra hand kommer musikerns, dansarens eller bildkonstnärens personliga karriär. I dag saknas detta sammanhållande kitt i utbildningen, vilket gör programmet svagare än det behöver vara.

Vår slutsats är alltså att utan ett fast och levande centrum kommer samtliga de fem program som utvärderats att löpa risken att upplösas och förskingras i isolerade kurser utan kontakt med den idemässiga kärna som måste finnas om vi ska räkna in dem bland framtidens gymnasieprogram. Detta behov av ett tydligt centrum blir än starkare accentuerat inom ett kursutformat gymnasiesystem.

I vårt material av fallskolor finner vi samtidigt, på åtminstone någon skola per program, idéer och skisser på i vilka riktningar programmet behöver utvecklas för att hitta en hemvist också i en framtida gymnasieskola.

Detta förutsätter för det första ett fungerande ”blodomlopp”, en transport av idéer mellan kursplanekonstruktörer, branscher, skolledare och lärare. I dag saknas detta i stor utsträckning. Konsekvensen blir att lärarna hamnar i ”kommunal exil”, utan möjligheter att fylla på med nya idéer och expandera sin horisont. För det andra behöver de yttre fysiska förutsättningarna vara sådana att en utbildning enligt dessa nya idéer överhuvudtaget blir möjlig att arrangera. På vissa håll är det mycket tveksamt om dessa förutsättningar föreligger. Vi har på de relativt få skolor vi besökt sett kraftigt överbefolkade lokaler, brist på ändamålsenlig material eller felutnyttjande av befintlig utrustning, (datasalar), och en ständig brist på tid för pedagogiska samtal. Det vi ser som särskilt oroande är att lärarna upplever sig få allt mindre tid för informella kontakter. Lärarrum som tidigare jäste av liv, där lärare gav varandra små tips och där lärarprofessionens ”tricks of the trade” traderades vidare, är i dag kusligt tomma, då lärarna springer in och ut mellan kurserna efter individuella scheman. Problemet med denna kulturförändring i skolan är att det sammanbindande kittet, det som förenar lärare över kurser och ämnen aldrig får möjlighet att etableras. Genom dialogen, samtalet, får också skolans nuvarande styrsystem sin mening. Mål och resultatstyrning är i hög grad en fråga om att finna relationer mellan institutionens mål och skolans verksamhet. Detta gör samtalen i en skola nödvändiga, i ett kollegium eller en arbetsenhet. En intressant sak är att eleverna omedelbart märker denna brist på samverkan mellan lärarna, men kallar det för splittring, inkonsekvens eller orättvisa.

Men vi har också på några skolor sett de positiva effekterna av ett genomtänkt bruk av tillgängliga materiella och pedagogiska resurser för

utbildning. På varje punkt där vi konstaterar problem eller brister finner vi alltid någon skola som har hittat en god lösning eller är på god väg att göra det. I samtliga dessa fall är nyckeln samverkan. Vid de många samtal som vi fört med lärarna kring samverkan finns två huvudspår i argumentationen. Det ena handlar om att lärarna inte ser poängen med att jobba i arbetslag eller över ämnes och fackgränser. Vi har flera exempel på att sådana försök upplösts genom att ingen laddat samarbetet med någon energi. Den andra huvudlinjen är att det inte finns tid. Vår slutsats är att samverkan måste utgå från det lärarna är bra på, dvs. innehållet och ämnet. Då finns också tiden. När lärarna märker att samverkan stjälar tid ifrån det som är centrum i deras verksamhet dvs. ämnet, tappar de motivationen. Några lärare framhåller att de samarbetar kring eleverna. Vad de egentligen menar med detta är svårt att riktigt få grepp på. Om inte samarbetet har sin grund i ett bestämt innehåll riskerar också samtalen kring eleverna att få en ytlig och diffus prägel. Det finns något "paradigmatiskt" över samverkan, som vi ser det. Det är uppenbarligen inget som går att erövra i små steg eller med "direktiv", utan förutsätter någon slags "tankevända" som handlar om att lärarna ser poängen eller vitsen med ett annat arbetssätt. Riktigt hur detta går till i sina enskildheter har vi inte kunnat studera inom ramen för denna utvärdering, men klart är att förändringen, när den kommer, uppstår spontant, utan interventioner vare sig utifrån eller uppifrån. Det intressanta är att när samverkan väl kommit till stånd sker något radikalt nytt. De hinder och "omöjligheter" som tidigare stått i vägen för förändring börjar man nu betrakta utifrån andra utgångspunkter och en rad möjligheter att förändra utbildningen står plötsligt till buds. Vi vill därför dra den preliminära slutsatsen att, åtminstone för de fem program vi nu studerat, ligger utvecklingspotentialen immanent i strukturen och att lösningen oftast står att finna i psykologiska faktorer eller i det mikropolitiska spelet. Därför vill vi inte i första hand diskutera reformens problematiska sidor i denna utvärdering, (även om sådana finns och behöver bearbetas), utan fastmer rikta uppmärksamheten mot de mentala strukturer som omfattas av de individer, i detta fall skolledare och lärare, som är satta att genomföra utbildningen. Genom att börja tänka på nya sätt blir verkligheten annorlunda till sina konsekvenser, även om strukturen, ramarna och villkoren i stort sett förblir desamma. Vi pekar i rapporten på några sådana nya tankefigurer, som om de prövades på fullt allvar och i något större skala, skulle kunna förändra mycket av de forskningsrings och upplösningstendenser som vi kan konstatera i dagens gymnasieskola.

När det gäller Samhällsvetenskapsprogrammet menar vi att programmet måste hitta (tillbaka) till sin idemässiga kärna som är den samhälls-

vetenskapliga kunskapstraditionen. Denna handlar om att världen inte är exakt utan måste förstås och tolkas. Däremot är kravet på ett vetenskapligt arbetssätt lika relevant inom samhällsvetenskaperna som inom naturvetenskaperna, bara annorlunda t.ex när det gäller vilka "sanningskriterier" som ska tillämpas. Detta samhällsvetenskapernas "ethos" behöver bibringas eleverna tidigt i utbildningen oavsett val av inriktning. Eleverna måste förstå vad det innebär att vara samhällsvetare och hur denna "bildning" kan utvecklas och fördjupas under de tre gymnasieåren, oavsett om eleven väljer ekonomisk, humanistisk eller samhällsvetenskaplig studieväg.

Vad beträffar det Estetiska programmet måste det förenande mönstret men också skillnaderna mellan musik, dans, bild, drama etc., dvs. den estetiska idétraditionen, göras tydlig och levande för alla elever som börjar på programmet.

Thavenius tankar om en kombination av gestaltning där olika estetiska verksamheter kan ta spjörn mot varandra men också befrukta varandra och den historiskt-kritiska undersökningen som ger en grund för den självreflektion som alltid måste åtfölja det gestaltande arbetet, kan vara en möjlig väg att göra programmet både mer studieförberedande och yrkesförberedande. Föreställningen att "all kultur är något gott" är en spegling av det "teoretiska underskott" som utvärderingen lyfter fram som en grundläggande problematik i programmet. Elever som går andra program må anse detta, men absolut inte esteteleverna.

Hotell- och restaurangprogrammet innehåller både inslag av gestaltning och kulturstudier och skulle såtillvida kunna kallas ett estetiskt program. Programmets problem är snarare att det i så hög grad vänder sig inåt mot sig själv och har svårigheter att addera något nytt till sin självförståelse. Hur förhåller sig programmet till sådana fenomen som catering och trenden att restaurangverksamhet allt mer flyttar in i kontor och hem eller att de offentliga köken alltmer får en "public service" funktion genom de ökade kraven på goda kostvanor?

Handels- och administrationsprogrammet har enligt utvärderarna svårt att "sälja sig" som ett framtidsorienterat program. Det är det mest "själlösa" av de fem programmen, mycket på grund av att de gamla källådrorna till programmet, de traditionella kontorsarbetena, i det närmaste sinat ut. Samtidigt finns här nya marknader att inta. Vi har i utvärderingen sett hur ett smart samarbete med det lokala näringslivet ger en omdelbar "benefit". Kanske ligger programmets möjligheter i att avinstitutionalisera utbildningen genom att mer tänka i banor av scenarier, modeller eller projekt. Skolor som slagit in på "Unga företagares" linje att under utbildningstiden pröva företagsiden i mindre skala, visar att det finns

alternativ till traditionell skolmässig utbildning. För HP-programmet ligger sådana försök särskilt väl till och skulle kunna bli den ”kick” som programmet så väl behöver.

Av de fem program som studerats i denna utvärdering är Livsmedelsprogrammet det program som tydligast lider av ”infrastrukturella” problem. Behovet av ”restauration” är här tvingande om den pågående kräftgången när det gäller antalet sökande elever ska kunna stoppas. Utvärderingen pekar på några möjliga vägar t.ex. en ökad flexibilitet som öppnar för fler alternativa yrkeskarriärer än de som för närvarande står till buds. Inriktning mot dagligvaruhandel och delikatess är en sådan väg. Branschens snabba internationalisering ökar vidare möjligheterna till anställning utomlands för de som har rätt slag av yrkeskunnande. Det finns därför egentligen ingen anledning till den defaitism som omger programmet. Däremot är behovet av mentalitetsförändringar särskilt påkallat här. Genom att tala om och presentera programmet på ett mer attraktivt sätt, och här måste branschen vidta extra ansträngningar, bör den negativa trenden kunna brytas. I sådana sammanhang kan goda förebilder vara effektiva. Det kan t.ex. handla om att man presenterar elever som gjort lyckosamma karriärer inom branschyrkena eller att någon skola med ett spännande innehåll får visa upp sig. Det viktiga är att programmet framstår som dynamiskt och spännande.

Vi har hittills i diskussionen uppehållit oss vid begreppet forskningsring i horisontell mening – att ett gymnasieprogram löper risken att upplösas i disparata, från varandra fristående delar, i de fall man inte förmår tydliggöra programmets idémässiga centrum. Detta gör programmet svagt och dåligt rustat för framtida utmaningar. Men man kan också tala om forskningsring eller upplösning i vertikal mening med avseende på de tre åren, alltså i vad mån utbildningen företer en progression eller utveckling över tiden.

Vi har från vart och ett av de studerade programmen flera elevutsagor om att det första året blir mer eller mindre en ”repetitionskurs” av grundskolan. Samtidigt beklagar sig många elever över den stress och det provraseri som utbryter i slutet av utbildningen. De tre åren har uppenbarligen inget organiskt samband med varandra, de bildar inte, om man ska utgå från elevernas utsagor, någon röd tråd eller linje. Vi vill i detta sammanhang något problematisera det s.k. basåret, när man samlar kärnämneskurser och baskurser i karaktärsämnena i ett sammanhållet sjok under det första året. Hit vill vi också räkna de varianter av basår som går ut på att eleverna får ”smaka av” programmets utbud av grenar och inriktningar. Mot denna idé behöver man ställa elevernas önskan om att få något nytt och spännande, som också ligger i linje med deras val av pro-

gram och inriktning. Vi har tagit del av många berättelser om hur intresset och motivationen brant sjunker redan under den första terminen, just därför att eleven inte får syn på det nya och spännande som hon hade hoppats att gymnasiet skulle bjuda på. Om vi tar analogin med musikverk så introduceras temat eller ledmotivet tidigt under uppförandet, för att sedan följas av en utveckling eller fördjupning av temat med variationer och avslutas med en final, då verkets olika delar sammanfogas i en harmonisk helhet. De gymnasieprogram vi studerat följer i stort den motsatta principen, att tidigt introducera beståndsdelarna och först i det allra sista skedet av utbildningen krampaktigt försöka knyta ihop det hela genom specialarbetet eller något annat självständigt arbete. Riskerna med denna uppläggning är uppenbara. Många elever tappar redan i inledningsskedet motivationen och kanske ger upp hela företaget, medan de som tar sig igenom utbildningen gör det i "etapper" utan att få en helhetlig bild av sin utbildning. I stället skulle man mycket tidigt, kanske redan under de första veckorna, erbjuda just det nya och lockande som eleverna sett fram emot och sedan successivt utveckla detta t.ex genom att knyta samman kärnan med andra ämnen, fördjupa och göra utblickar. Temat skulle med andra ord återkomma under de tre åren, men varje gång med en extra dimension. Det är viktigt att starten/introduktionen är förebådande i den meningen att man bjuder på det bästa man har. Det kan vara en god förebild eller modell, ett spännande arbetsplatsbesök eller en föreläsning av hög kvalitet. Idealt vore om utbildningen vid detta tillfälle kunde presenteras som en sammanhållen modell eller idé, där kärnämnen är förutsättning för många karaktärsämneskurser och vice versa. Härigenom demonstrerar man också att gymnasiet är något annorlunda än grundskolan och att man med rätt upplagda studier kan nå just de mål man föresatt sig. Baskurserna får komma in senare i bilden när motivationen är grundlagd. Det av de aktuella programmen som ligger närmast en sådan uppläggning av de tre åren är Hotell- och restaurangprogrammet. Här ser vi hur eleverna tidigt i utbildningen invigs i yrkets mysterier och skaffar sig en identitet. Denna utmejslas sedan under utbildningens gång genom APU:n och den skolförlagda utbildningen, som verkar ömsesidigt förstärkande. Skillnaden mellan den elev som träder in i utbildningen och den som lämnar utbildningen är påtaglig. Denna skillnad i "habitus" mellan novis och färdig student ser vi inte på de andra programmen. Även kring det Estetiska programmet kan man resonera annorlunda då skolor, i de fall då de bryter mot idén om ett gemensamt första basår, bidrar till att förstärka elevens identitet i den valda greninriktningen. Problemet här är att när eleven funnit sin identitet så ges han/hon inget utrymme att laborera och experimentera med den.

Bilagor

Bilaga 1 – Underlag till brev, elever årskurs 3, våren 1998

Hej!

Mitt namn är Christian Lundahl. Jag är 25 år och jobbar sedan 2 år tillbaka på Skolverkets utvärderingsavdelning. Mitt arbete handlar till stor del om att intervjua elever eller brevväxla med dem för att få kunskap om hur det är att gå i skolan i dag.

Skolverket är en myndighet som ordnar under Utbildningsdepartementet med huvudsaklig uppgift att förse riksdag och regering med kunskaper om skolan. Skolverket gör därför olika undersökningar ute på skolorna. För att dessa undersökningar ska ge en så bra bild av skolan som möjligt måste också elevernas åsikter och synpunkter komma fram. I år har Skolverket fått i uppdrag att utvärdera det program du går på, och din skola har blivit uttagen att ingå i vår undersökning. Jag är alltså intresserad av just dina synpunkter.

Jag vill att du skriver till mig, i form av ett brev eller en uppsats, om hur du tycker att det är i skolan. Som exempel är jag intresserad att få veta varför du valde att läsa på just det här programmet, och vilka förväntningar du hade. Skriv något om hur ni arbetat, och vad du tycker att du lärt dig. Berätta lite om arbetsmiljön på programmet. Har ni elever haft möjlighet att påverka skolarbetet, har ni t.ex. fått stor frihet i studierna och fått ta eget ansvar för arbetet? Jag skulle också vilja veta vilken nytta du tror att du kommer att ha av din utbildning, och vilka planer du har inför framtiden. Vad har t.ex. APU:n och specialarbetet betytt?

Skriv ner det du tycker är viktigast, men känn dig också fri att ta upp andra frågor som du tycker är centrala utifrån dina erfarenheter av ditt program. Kanske vill du kommentera betygen, olika kurser eller berätta om någon händelse du minns särskilt väl.

Lägg sedan det du skrivit i det kuvert som du fått och klistra igen det. Brevet skickar sedan din lärare till mig på Skolverket utan att läsa dem. Ditt brev kommer sedan att analyseras och sammanställas i en rapport. Du kan vara helt säker på att ingen annan på din skola kommer få veta vad just du har skrivit. Du är alltså helt anonym.

Att just du medverkar och att du tar uppgiften på allvar är mycket viktigt för att undersökningen ska bli bra.

Stort tack!

Med vänliga hälsningar

Christian Lundahl

Bilaga 2 – Instruktion och formulär för "tidsstudien", elever årskurs 2 och 3, hösten 1998

Dnr: 96:1935

1998-09-02

Kartläggning av gymnasieelevers tidsanvändning

Syftet med den här undersökningen är att få reda på hur cirka 270 gymnasieelever på olika program över hela landet använder sin tid under en vanlig skolvecka. Undersökningen är en del av Skolverkets pågående utvärdering av alla gymnasieprogram.

Vi behöver din hjälp med att varje dag under en vecka fylla i de formulär som du nu fått. Vilken vecka som detta görs spelar inte så stor roll men det måste vara under perioden september-oktober och det bör vara under en "normal" vecka som inte avbryts av lov dagar, studieresor eller APU. Det är förmodligen enklast att börja ifyllandet på en måndag och avsluta på söndagen.

Måndag till fredag ska du fylla i ditt skolschema för dagen på den vänstra sidan av schemat på blanketterna. Varje ruta på tidsaxeln motsvarar 30 min. och varje litet streck 15 min. På den högra sidan i schemat ska du sedan fylla i den bokstav/bokstäver som betecknar hur *du* använt din tid, i förhållande till schemat. (Titta gärna på exempelblanketten!)

Om du angett på vänstersidan att du har lektion fyller du på högersidan i:

- **H** om du deltagit *hela* lektionen. (Då kan du ha varit frånvarande i högst 15 min.)
- **D** om du deltagit en *del* av lektionen.
- Om du *ej* har *deltagit* i lektionen fyller du i **ED** *plus* ett av följande alternativ:

AS om du har ägnat dig åt *annat skolarbete* än det som är angivet på schemat.

F om du har haft ledigt/ ägnat dig åt *fritidsverksamhet*.

Sj om du har varit *sjuk*.

A om du har *arbetat* vid sidan om skolan mot betalning, (t.ex. haft ett extrajobb)

Ö om du gjort någonting *övrigt* och då ska du ange vad du har ägnat dig åt, t.ex. varit på elevråd, skolkör, hos tandläkaren eller något annat.

Håltimme

Om du har haft håltimme eller börjat sent, (haft sovmorgon), skriver du **HÅLTIMME** på vänstersidan på motsvarande tid och på högersidan skriver du **HÅLTIMME** +

- **S** om du har ägnat dig åt *skolarbete* i någon form på håltimmen.
- **F** om du har haft ledigt/ägnat dig åt *fritidsverksamhet*.

Lunch

Vid lunch fyller du i **LUNCH** på vänstersidan och **LUNCH + S** på högersidan om du har ägnat dig åt *skolarbete* under lunchen. Har du inte det behöver du inte fylla i någonting på högersidan.

I rutan för *kommentar* vill vi att du ska fylla i om någon förändring har skett i schemat under dagen, t.ex. om någon lektion blivit inställd eller om lektioner flyttats om. Du ska även ange här om du haft något prov, större läxförhör eller annat som kan ha påverkat hur du använt din tid under dagen.

Längst ner på sidan ska du skriva hur mycket tid du har använt till skolarbete efter skoldagens slut, t.ex. om du har läst läxor, gjort projektarbete eller förberett dig för prov. Om du inte har ägnat dig alls åt skolarbete efter den schemalagda tiden behöver du bara sätta ett kryss i rutan.

På lördag och söndag fyller du förstås bara i hur mycket tid du ägnat åt skolarbete utanför skolan, och vad för slags skolarbete. Eller så kryssar du i rutan, (om du ej ägnat dig åt skolarbete under helgdagen.)

OBS! Det är mycket viktigt att du ger riktiga uppgifter till oss. Uppgiften blir meningslös om du gör anpassningar för att det ska se ”bättre” ut. Du kommer att vara helt anonym. Du behöver inte skriva ditt namn på något papper och dina ifyllda formulär ska stoppas i det kuvert du fått och läggas på brevlådan direkt, (portot är betalt). Ingen annan än de på Skolverket som sedan bearbetar materialet kommer att få tillgång till dina uppgifter. Om du genomför uppgiften noggrant och väl kan denna kartläggning få stor betydelse för våra kunskaper om hur gymnasieskolan fungerar runtom i landet och hjälpa oss i arbetet med att göra skolan bättre.

Tack för din hjälp och lycka till!

Skola: _____ Program: _____ kön: _____ årskurs: _____ vecka: _____

MÅNDAG

Tid	Planerat arbetsschema. Skriv in ditt schema för dagen!	Min arbetsdag. Välj ett bokstavsalternativ!
8.00		
8.30		
9.00		
9.30		
10.00		
10.30		
11.00		
11.30		
12.00		
12.30		
13.00		
13.30		
14.00		
14.30		
15.00		
15.30		
16.00		
16.30		
17.00		
17.30		
18.00		
18.30		

H = deltagit hel lektion,
(frånvarande högst
15 min.)

D = deltagit del av lektion

ED (Ej deltagit) +

A.S. = annat skolarbete än
det på schemat angivna.

F = egen aktivitet, fritid

Sj = sjuk

A = arbete(löne-)

Ö = Övrigt, ange vad!
(T.ex. elevråd, skolkör,
tandläkarbesök)

Håltimme +

S = skolarbete

F = egen aktivitet, fritid

Lunch +

S = skolarbete i anslutning
till lunch

Kommentar: (T.ex. 1. Avvikelser från schemat i form av inställda eller omflyttade lektioner.
2. Prov, större läxförhör eller annat som förekommit under dagen och som kan ha påverkat tidsanvändningen.)

Tid för skolrelaterad aktivitet efter skoldagens slut:

Typ av aktivitet:

Tidsomfattning:

Inget skolarbete på fritiden. Sätt kryss!

Bilaga 3 – Medarbetare i projektet

Projektledare

Oscar Öquist (Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Skolverket)

Projektassistent

Ingela Westling/Hanna Österlund (Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Skolverket)

Estetiska programmet

Liselott Kårlind (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Lund)

Christian Lundahl (Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Skolverket)

Jan V Nilsson (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Växjö)

Lennart Åkman (S:t Görans gymnasium, Konstfack)

Handels- och administrationsprogrammet

Sylvia Edgren (Frans Schartaus gymnasium, Stockholm)

Helmut Jankovic (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Lund)

K-G Lundberg (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Luleå)

Annita Skoglund (Agnebergsgymnasiet, Uddevalla)

Hotell- och restaurangprogrammet

Göran Arnman (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Lund)

Lena Haldin (Munkebäcksgymnasiet, Göteborg)

Sture Hedlund (Inst. för yrkespedagogik, Lärarhögskolan, Stockholm)

Birgitta Henecke (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Lund)

Christina Hübinette (Jacobsbergs gymnasium, Järfälla)

Fredrik Wikström (Avdelningen för kursplaner och nationell utveckling, Skolverket)

Monica Åtting (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Stockholm)

Livsmedelsprogrammet

Alf Anselmby (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Karlstad)

Birgitta Hultberg (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Karlstad)

Mihajlo Lendel (Enskede Gårds gymnasium, Stockholm)

Samhällsvetenskapsprogrammet

Felice Ciscar (Åsö gymnasium, Stockholm)

Karin Edholm (Avdelningen för granskning och tillsyn, Skolverket)

Boel Englund (Pedagogiska institutionen, Lärarhögskolan, Stockholm)

Staffan Engström (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Stockholm)

Birgit Grender (KF:s gymnasium, Stockholm)

Karin Hirasawa (Vallentuna gymnasium, Vallentuna)

Ulla Håkansson (Lärarhögskolan, Uppsala)

Martin Järnek (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Växjö)

Tommy Lagergren (Celsiusskolan, Uppsala)

Birgitta Lahti-Nordström (Avdelningen för analys och stöd, Skolverket i Luleå)

Marie Linde (Förvaltningsskolan, Göteborg)

Margareta Linnell (Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Skolverket)

Eva Lundberg (Bromma gymnasium, Stockholm)

Övriga medarbetare

Anna Bergdahl (projektassistent)

Stefan Erson (Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Skolverket)

Sven Sundin (Avdelningen för uppföljning och utvärdering, Skolverket)

Bilaga 4 – Arbetsrapporter – pärmar med programvist fördjupningsmaterial

Estetiska programmet	Best.nr 99:436
Handels- och administrationsprogrammet	Best.nr 99:437
Hotell- och restaurangprogrammet	Best.nr 99:438
Livsmedelsprogrammet	Best.nr 99:439
Samhällsvetenskapsprogrammet	Best.nr 99:440

Ovanstående material beställs hos:

Liber Distribution
Publikationstjänst
162 89 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket.ldi@liber.se

