



Villkor och vägar

för grundläggande yrkesutbildning

NÅGRA FORSKARPERSPEKTIV

Skolverket

Villkor och vägar

för grundläggande yrkesutbildning

NÅGRA FORSKARPERSPEKTIV

Skolverket

Skolverket 2001

Upplaga: 3 000 ex

ISBN: 91-89314-63-8

Beställningsnummer: 01:679

Formgivning: Ordförådet AB

Omslagsillustration: Maimi Parik

Tryck: Elanders Gotab, Stockholm

Förord

Skolverket har under åren 2000–2002 ett särskilt regeringsuppdrag att förbättra kvaliteten inom gymnasieskolans yrkesutbildningar. För att verksamheten ska kunna bli bättre måste utvecklingsarbetet bygga på erfarenheter och kunskap från alla som på ett djupare sätt engagerar sig för och i yrkesutbildning. Bland dessa finns ett antal forskare inom yrkesutbildningsområdet som samlat mycken kunskap såväl från svenska förhållanden som från verksamheter i andra länder och historiska skeenden. Det är för att denna kunskap ska kunna spridas och komma till nytta som denna antologi ges ut. Tillsammans syftar bidragen till att lyfta fram yrkesutbildningen både som verksamhet och som forskningsområde. Därmed kan de ge ökad insikt i yrkesutbildningens problematik till skilda aktörer och beslutsfattare inom skola och arbetsliv. Texterna lyfter fram olika perspektiv på förhållandet mellan skolan och arbetslivet och också på möjligheter och hinder som finns inom den grundläggande yrkesutbildningen.

Antologins olika perspektiv bör således kunna utgöra en grogrund såväl för lokalt, professionellt skolutvecklingsarbete som för politiska ställningstaganden beträffande yrkesutbildningen, eftersom båda nivåerna berörs av de frågor forskarna behandlar. Boken ingår i det s.k. YKSA-projektet (Yrkesutbildningarnas kvalitet – samverkan i skolan och i arbetslivet) som är ett led i Skolverkets utvecklingssatsning för ovan nämnda regeringsuppdrag. Förutom författarna har också en redaktionsgrupp på Skolverket arbetat med boken. Den har bestått av Margaretha Allen, Lena Haldin, Peter Holmberg, Sture Löf och Fredrik Wikström. Lena Haldin har haft särskilt ansvar för introduktionstexter inför varje bidrag och har tillsammans med Fredrik Wikström skrivit inledningen. Respektive författare ansvarar själv för innehåll och åsikter i sitt bidrag.

Mats Ekholm
Generaldirektör

Fredrik Wikström
Undervisningsråd

Innehåll

Inledning	7
<i>Margreth Hill</i>	
Om vikten av att få sig ett skratt Ett elevperspektiv	15
<i>Ola Holmström</i>	
Direkt eller retroaktiv valfrihet? Om den teoretiserade yrkesutbildningen och det livslånga lärandet	33
<i>Lennart Fahlén och Lars Næslund</i>	
Att ge redskap eller medborgarskap – vilket är gymnasieskolans rätta fokus?	49
<i>Robert Höghjelm</i>	
Den gymnasiala yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer	67
<i>Marita Olsson och Jan Johansson</i>	
”Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det” Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer	85
<i>Sigurd Johansson</i>	
Yrkesförberedande utbildning i glesbygder – en verksamhet fylld med dilemman	105

<i>Katarina Andræ Sörensson</i> Yrkesutbildningar fick "Ny Fart" Ett samarbetsprojekt mellan skola och arbetsliv	121
<i>Hans-Åke Scherpf och Sara Uhnöo</i> Lärande och skolutveckling – parallellprocesser för elever och lärare	137
<i>Per-Erik Ellström och Bo Davidson</i> Chans till livslångt lärande? Yrkesutbildningens och arbetsplatsens betydelse för utvecklande lärande	151
<i>Agneta Törnquist</i> Kommunal äldreomsorg kräver också utbildning	169
<i>Per Gerrevall</i> Generella kompetenser bedöms via gymnasieskolans nya yrkesprov	187
<i>Søren Kristensen</i> Yrkesutbildning i Europa – några aspekter på debatten	205
Referenser	219

Inledning

I det följande vill vi först berätta något om bakgrunden och motiven till denna antologi. Därefter vill vi visa hur dialogen mellan skolan och arbetslivet såväl nationellt som lokalt kan vara en strategi för utveckling av den grundläggande yrkesutbildningen. Avslutningsvis ger vi – huvudsakligen via en inblick i författarnas bidrag – ett sammanfattande perspektiv på de villkor och vägval som yrkesutbildningen konfronteras med.

Bakgrund

Denna bok är i stor utsträckning ett resultat av samtal och möten som hållits under åren 2000 och 2001 inom YKSA-projektets forskarnätverk för yrkesutbildning och skola-arbetslivsfrågor.

Skolverket bildade forskarnätverket i anslutning till ett regeringsuppdrag att förbättra kvaliteten i gymnasieskolans grundläggande yrkesutbildningar. Forskarna representerar universitet och lärarhögskolor från Luleå i norr till Lund i söder. De har alla erfarenhet från olika forskningsprojekt och verksamheter knutna till yrkesutbildning. Många av forskarna, som bidragit till denna skrift, är också engagerade i utvecklingsprojekt som startats i samband med regeringsuppdraget. På nio orter genomförs projekt där dessa forskare både fungerar som processledare och som utforskare.

Det finns åtminstone tre starka skäl för att på detta sätt knyta forskning till skolutvecklingssatsningar inom yrkesutbildningen. För det första är den svenska forskningen om yrkesutbildning, i en europeisk jämförelse, i sin linda. Det behövs kunskap om yrkesutbildningens specifika förutsättningar och villkor. Det gäller i såväl pedagogiska frågor som frågor om yrkesutbildningens roll i samhället och i relation till politiska målsättningar på nationell och lokal nivå. Det andra skälet är att mötet mellan forskare och praktiker möjliggör en kunskapsspridning – erfarenheter hämtas och kan nyttiggöras på ett effektivt sätt. En närmare koppling mellan forskningen och praktiken kan också, för det tredje, innebära en förstärkning av lärarutbildningen och forskningen. Lärare inom program med yrkesämnen kan få ökat intresse för fortbildning genom att området och lärarutbildarna via forskningen tillförs aktuell kunskap. Därigenom försätts kvaliteten i både utbildningen och forskningen i en positiv utvecklingsspiral.

Utifrån Skolverkets uppdrag att förbättra kvaliteten inom den grundläggande yrkesutbildningen har således forskarnätverket och dess uppgifter

haft betydelse för att nå effekter på såväl lokal nivå som inom högskolor och universitet.

Forskarnätverket har även på nationell utbildningspolitisk nivå haft möjlighet att påverka. Vid ett par tillfällen har seminarier hållits tillsammans med sekretariatet för den parlamentariska kommitté – Gymnasiekommittén 2000 – som våren 2002 skall lämna förslag om ny struktur för gymnasieskolan. En av redaktörerna för denna bok, Peter Holmberg, är också sekreterare i kommittén. Vid seminarierna har de olika författarna lyft fram sina perspektiv på angelägna frågor inom yrkesutbildningen. Vi tors nog säga att många av de bidrag som ges i boken har formats i tankar och samtal vid dessa tillfällen. Däremot har författarnas val av fokus skett helt individuellt och oberoende av styrning från Skolverket eller andra.

Avsikten är att antologins olika perspektiv även ska inspirera till samtal under åren som följer. Förutom i bokform ska forskarnas bidrag spridas i seminarier kopplade till olika konferenser och utvecklingsprojekt på lokal nivå.

Denna antologi med perspektiv på yrkesutbildning är således varken början eller slutet på en process utan utgör ett steg mitt i en lång utvecklingsstrappa mot allt bättre kvalitet i yrkesutbildningen.

Dialogen som strategi i en målstyrd yrkesutbildning

Förhoppningen är således att antologin bör kunna utgöra en plattform för dialog och förståelse av yrkesutbildningens förutsättningar för alla som på något sätt engagerar sig i yrkesutbildning – från politiker, arbetsgivare, tjänstemän och fackliga förtroendemän till skolledare och lärare inom yrkesutbildningen.

Yrkesutbildning är ett av de verktyg som staten förfogar över när det gäller att nå mål som tillväxt och reproduktion av arbetskraft. För att verktyget optimalt ska kunna användas förutsätts interaktion eller samarbete mellan de olika aktörerna och att det finns en logisk tanke med hur utbildningen kopplas till arbetslivet. Därför bör skolor i sin yrkesutbildning – med eleven i fokus – hela tiden relatera sig till det omkringliggande arbetslivet. Detta menar vi är en viktig utgångspunkt för kvalitet i yrkesutbildning.

Vi är också av den uppfattningen att skolans resultat borde vara en angelägenhet för fler parter än enbart skolans aktörer. Åtgärder för samverkan mellan skolan och arbetslivet borde t.ex. ha en given plats i regionala tillväxtavtal, skolplaner, lokala arbetsplaner och kvalitetsredovisningar.

Dialogen mellan skolan och arbetslivet samt arbetslivets inflytande varierar dock starkt mellan branscherna både på nationell och lokal nivå. Inom vissa områden, t.ex. byggbranschen, ger branschen både stöd och styrning, medan branschorgan nästan helt saknas inom andra områden, exempelvis inom de nya medieyrkena.

Staten och skolhuvudmännen har ansvaret för att styra utbildningen – dvs. för att formulera mål och överföra intentioner. Varje yrkesutbildning styrs också i större eller mindre omfattning direkt eller indirekt av yrkesområdets karaktär och kultur samt av organisationsrepresentanter i arbetslivet. Därför bör en bred samverkan utgöra grund när vissa mål sätts och beslut om former och innehåll fattas. Det är ytterst en fråga om utbildningens legitimitet – att organisation och innehåll svarar mot olika gruppers intressen och krav och att det finns ett ömsesidigt förtroende emellan. Om den grundläggande yrkesutbildningens mål och resultat blir en angelägenhet för fler parter än enbart skolans aktörer kan dialogen i sig, från den centrala till den lokala nivån, utvecklas till en strategi. Möjligen kan den i en framtida utbildningsstruktur tydligare manifesteras i lokalt reglerade samverkansformer.

I dialogen om utbildningens innehåll och utformning – vare sig den förs på nationell eller lokal nivå – finns förmodligen en diskrepans mellan retorik, formellt uttryckta planer och det som faktiskt sker i utbildningen. I samverkansarbetet måste denna klyfta överbryggas med tydliga och praktiska strategier, exempelvis för hur programråd och handledarutbildning kan få betydelse såväl för den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) som för undervisningen i skolan.

Men var finns utrymmet för dialogen, för den goda kommunikationen som vi vill förfäktat är möjlig och önskvärd att uppnå, om skolans huvudsakliga mål anges på nationell nivå? Med begrepp som en ”målstyrd skola” faller tanken snabbt in i ett traditionellt rationellt tänkande om relationerna mellan mål, medel och resultat. Pettersson & Wallins utgångspunkt (1998) är att skolan är värderationell, vilket förklaras som att de lokala målen och medlen inte kan väljas fritt, eftersom de nationella målen tolkas av olika aktörer i ett värdeperspektiv, varefter det sker en transformering till lokala mål som manifesteras i handlingar. Valen av medlen – metoderna, organisationen, arbetsätten – är då ett resultat av hur målen tolkas av olika aktörer i ett värdeperspektiv.

Med ord från Björn Rombach menar Pettersson & Wallin vidare att det inte går att styra *med* mål, men att det däremot går att styra *mot* mål och att ett fundament för detta är att det finns en bred dialog om vad som ska åstadkommas och vilka vägar som ska väljas. I en sådan dialog går det inte att utesluta att värderingar ger upphov till olika ställningstaganden, varför processen måste inriktas på att nå överenskommelser.

Perspektiv på grundläggande yrkesutbildning

Antologin har inte ambitionen att täcka in något större antal av alla de specifika frågeställningar kring yrkesutbildning som de olika yrkesområdena

kan ge upphov till. Vi hoppas i stället – via flera olika perspektiv - kunna belysa mer generella problem och möjligheter. Forskarna har ombetts att inte bara peka på de olika villkor som gäller för yrkesutbildning, utan också ge synpunkter på vilka vägar till utveckling och förbättring de kan se. På grund av deras olika forskningsinriktningar, erfarenheter, yrkesfokus och värderingar kan de vägar de utlinjerar ibland tyckas gå åt olika håll. Det är dock vår uppfattning att utveckling kommer till stånd just när olika perspektiv bryts mot varandra, vilket också visas i bidraget från Hans-Åke Scherp och Sara Uhnöo.

Det är viktigt att ha för ögonen att det inte finns enbart *en* gymnasial yrkesutbildning och inte heller särskilt många karaktärsdrag som är gemensamma för hela den differentierade arbetsmarknaden. Undervisningsformerna och utbildningsinnehållet varierar beroende på utbildningens inriktning. Arbetsvillkoren och behovet av kunskaper är olika för olika yrkesgrupper och förändringstakten varierar från bransch till bransch. Därför blir också villkoren och vägarna för utveckling olika, varför man bör vara observant på vilka yrkesområden de olika författarna utgår från i sina bidrag.

Flera av författarna har industrin som utgångspunkt. De framhåller den snabba förändringstakten i arbetslivet, vilken i sin tur skapar behov av förändringsbenägna, utvecklingsinriktade anställda med en bred kunskapsbas. "Livslångt lärande" måste gälla, framgår det också av flera bidrag, såväl från svensk som europeisk synvinkel. Inte bara eleverna utan också skolan och arbetslivet behöver bli inriktade mot ett kontinuerligt lärande, framhåller Scherp och Uhnöo respektive Per-Erik Ellström och Bo Davidson. Lärandet får dock inte bara gälla anpassning till rådande förhållanden utan måste också ge förmåga till förnyelse. Frågan är dock hur skolan förbereder eleverna för ett sådant lärande – och i vilken mån arbetslivet i sin tur är berett att ge möjligheter till ett livslångt, utvecklande lärande.

I såväl Skolverkets utvärderingar av gymnasieskolan (Skolverket, 1999c och 2000f) som i Skolverkets kvalitetsgranskningar (Skolverket, 2000d) framkommer att alltför få lärare och annan personal i skolan hinner engagera sig för övergripande utvecklingsarbete. Det finns helt enkelt inte tillräckligt med tid till experiment, diskussion, dokumentation eller reflektion – allt förutsättningar för utvecklande lärande – i vare sig den ämnessplittrade, resursknappa skolan eller, som författarna Ellström och Davidson påpekar, i det hårt produktionsinriktade arbetslivet. Denna negativa bild kompletteras av de nämnda författarna med sin kontrast – nämligen en beskrivning av vad som gäller för att en organisation skall utgöra en lärande miljö och bli en bas för utveckling av såväl individ som arbetsliv och samhälle.

Klyftan mellan politisk retorik och skolans krassa vardagsverklighet kan ibland vara stor. Det visar bl.a. Margreth Hill i sin bild av elever på industriprogrammet. Dessa elever saknar motivation för de av staten normerade

kärnämnen – de upplevs inte tillräckligt ”nyttiga”, något som också Ola Holmström beskriver i sitt bidrag. Det har dock tillhört de politiska självklarheterna de senaste decennierna att även elever på program med yrkesämnen måste studera ett allt större mått av sådana ”allmänna ämnen”, sedan 1991 kallade kärnämnen. Utvärderingar och forskningsresultat visar emellertid att man trots många års goda försök inte i tillräcklig utsträckning lyckats förbättra elevernas motivation för kärnämnen (Skolverket, 2000c). Tvärtom säger statistiken att frånvaron och andelen ofullständiga avgångsbetyg bara ökar i gymnasieskolan, särskilt på programmen med yrkesämnen. Den kritik mot kärnämnesundervisningen som uttrycks av många elever – ofta i det tysta – måste tas på allvar. Det handlar om skolans legitimitet och trovärdighet för de personer som utbildningen är till för – eleverna. Här väcks centrala utbildningspolitiska frågor om valfrihet och likvärdighet samt om var gränserna för variation skall gå. Att skapa en struktur som ger helhetsupplevelse åt utbildningen, så att eleverna kan skapa mening av kärnämnen, torde vara en central uppgift för nationella beslutsfattare.

Författarna Fahlén och Næslund vänder sig mot de många kärnämnen och ser ämnessplittringen som ett hinder för djupinläring och motivation för utbildningen som helhet. De, såväl som Ola Holmström, hävdar med bestämdhet att en inre motivation måste utgöra drivkraften för att lärande ska komma till stånd. Ett av deras förslag innebär att yrkesutbildningen i högre utsträckning skall bygga på en växling mellan skolans och arbetslivets lärmiljöer, såväl under gymnasietiden som senare. Fortsatt satsning på vuxenutbildning skulle kunna ge människor en positiv möjlighet att fylla såväl eventuella kunskapsluckor från ungdomsåren som nya kunskapsbehov på grund av förändringar i arbetsliv eller karriärinriktning. Det senare framhålls även av Søren Kristensen som viktigt i ett europeiskt perspektiv.

Inte bara brist på tid och motivation utgör hinder för lärande – skolans och arbetslivets olika kulturer kan skapa klyftor i synen på prioriteringar, såväl vad gäller kunskaper som undervisningsformer. Kulturskillnaderna mellan skolan och arbetslivet har sin motsvarighet i olika yrkes- och familjekulturer som i sin tur avspeglar sig i olika elevkulturer. Detta visar sig bland annat i stora skillnader i motivationen mellan dem som accepterar ”skolspelet” och dem som demonstrativt håller sig utanför. Detta beskrivs, förutom av Hill, också av Ola Holmström och Robert Höghielm. Den senare ser kulturskillnaderna som ett av yrkesutbildningens största problem. För att komma tillrätta med motivationsproblemen förespråkar han större fokus på programmålen. Både han och Hill ger även konkreta exempel på hur vissa skolor genom ett förändrat arbetssätt, respektive det nya ämnet Livskunskap, till viss del lyckas överbrygga klyftorna.

Flera författare framhåller att man aktivt måste verka för att minska dessa kulturskillnader om skolans mer övergripande kunskapsyn ska kunna ingå symbios med arbetslivets specifika krav på adekvat yrkeskunnande. Hur det

ta skall åstadkommas är dock ännu oklart. Det verkar som om målstyrning och "vinna-vinna"-tänkande mellan skolor och företag ännu inte i tillräcklig utsträckning ökat arbetslivets engagemang för den grundläggande, gymnasiala yrkesutbildningen (Ds 2000:62). Samtidigt skulle skolan å sin sida behöva öka sin förståelse och respekt för arbetslivets krav och verklighet, liksom resurserna för att knyta och upprätthålla arbetslivskontakter (Ds 2000:62). Ett tankeväckande exempel på ett samverkansprojekt mellan skola och arbetsliv ger Katarina Andræ Sörensson i sitt bidrag.

På många håll genomförs den gymnasiala yrkesutbildningen så gott som helt på skolans villkor. Jan Johansson och Marita Olsson har dock studerat en annan typ av yrkesutbildning – Kvalificerad yrkesutbildning – som visat sig mycket framgångsrik både vad gäller utbildningsresultat och anställningsmöjligheter efter utbildningen. En stor anledning till detta tros ligga i att arbetsgivarnas engagemang och ansvar i skolformen är så markant. Dessa författare, liksom Sigurd Johansson, förespråkar därför att staten gör avkall på kravet på likvärdighet och låter lokala arbetslivskrafter få en ökad roll i skapandet av utbildningsalternativ för ungdomarna. Nackdelen riskerar bli minskad valfrihet för ungdomarna vad gäller utbildningsvägar – samtidigt som orter, särskilt i glesbygd, skulle kunna få högre kvalitet i de färre alternativen samt tillförsäkras arbetskraft och därmed förbättrade överlevnads-
möjligheter.

Hur byggs kompetensen upp och hur mäts den? Frågorna går hand i hand visar Per Gerrevall i sin artikel om nya yrkesprov, som i motsats till de flesta andra prov mäter generella kompetenser. Det sker en stegvis kunskapsutveckling hos eleven – från enskildheter till ett allt större allmänt kunnande, påpekar Gerrevall med stöd av Lennart Nilsson (2000). Att kompetens alltså är något som byggs upp successivt innebär att det är särskilt viktigt att skola och arbetsliv är överens om vilka kompetenser som skall fokuseras i utbildningen samt hur dessa skall mätas. Vissa hävdar att eleverna först måste känna en trygghet och säkerhet i de vardagliga, rutinbetonade uppgifterna innan de kan stimuleras att delta i ett övergripande problemlösande. Bland antologiförfattarna kan dock olika perspektiv urskiljas – dels det som förespråkar att många kärnämnen ökar den generella kompetensen, dels det som företräder synen att få ämnen kan ge djupare kunskaper och större säkerhet och därmed även större generell förståelse. Kompetensbegreppets komplexitet belyses även i Agneta Törnquists artikel, som med sitt fokus på utbildning för äldreomsorgen tar upp ett ämne som torde finnas på dagordningen under decennier framöver.

Även i övriga Europa debatteras för närvarande livligt hur yrkesutbildningen bäst skall genomföras – vilket innehåll den skall ha, vem som skall ha ansvaret för den och framför allt hur man skall åstadkomma det livslånga lärandet för ett samhälle stätt i ständig förändring. Enligt Søren Kristensen

har olika länder kommit att välja olika vägar, beroende på varje lands speciella kultur och värderingar.

De olika perspektiv som ges i denna antologi är också uttryck för olika värderingar och ger därför inga entydiga svar. Däremot antyds flera vägvisare och många av dem tycks peka åt samma håll – mot ett ökat samarbete mellan skola och arbetsliv, både inom och utanför skolan. Om vägen dit skall banas via nya strukturer, ”goda exempel”, incitament eller regler – eller något annat – är dock en politisk fråga, för den som så många andra frågor har sin grund i just värderingar.

Värderingar kan emellertid påverkas av information, och det är också vår förhoppning att denna antologi ska generera nya och kloka tankar samt bidra till en kvalificerad diskussion om villkor och vägar för att uppnå en allt bättre grundläggande yrkesutbildning.

Om vikten av att få sig ett skratt

Ett elevperspektiv

Margreth Hill

- ● ● ● Elevernas tankar och deras agerande i undervisningssituationen utgör en avgörande del av de förutsättningar som utbildningen bygger på. Vad vill de? Vad gör de? Vad hoppas de få ut av sin utbildning?

Margreth Hill presenterar här några industrielevers sätt att fundera och fungera i skolans vardag. Det finns en klar motsättning mellan vad eleverna vill lära sig och det som skolan anser att de bör kunna. Liksom så många andra yrkeselever inriktar sig dessa industrielever helst bara på sådana kunskaper som de upplever som direkt nyttiga. Författaren visar att elevernas kamratkultur – med rötter i familje- och arbetskulturer – påverkar deras attityd till kunskaper, lärande och inflytande och gör dem oppositionella till "skolspelet". Att ibland "få sig ett skratt" samt ha bra arbetskamrater och regelbunden lön är vad de hoppas få ut av sitt arbete – så varför då plugga "teoretiska" ämnen? Samtidigt ges en bild av att arbetslivet knappast ligger i fas med det självstyrande arbetssätt som skolan försöker förbereda för.

Parallellt med att industrielever i dagens skola beskrivs, redovisas också en studie av ett pojkgäng på en engelsk skola för trettio år sedan. Attityderna hos de två pojkgrupperna visar slående likheter med varandra, och författaren drar slutsatsen att skolkulturen gjort få landvinningar på trettio år, alla goda försök och visioner till trots.

Slutligen ger författaren ett exempel på hur man kan nå viss försoning mellan skolans kultur och pojkarnas via ett nytt ämne och undervisningssätt, som ger perspektiv på liv, kultur och värderingar.



Margreth Hill

Margreth Hill är filosofie doktor och forskare vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, med särskild inriktning på kulturell integrationsproblematik. Inom denna ram fokuseras hur företeelser som social klass och etnisk tillhörighet kan utgöra begränsningar för ungdomar – individer som grupper – i olika miljöer för lärande.

Om vikten av att få sig ett skratt

Ett elevperspektiv

av Margreth Hill

Vi satt i ett slitet klassrum, ett inglasat utrymme längst in i en verkstadshall. Till och från trängde buller in och tvingade oss att höja rösterna. En syrlig lukt av metall blandades med varierande dofter från olja och svetsrök. Över de linoleumklädda, gröna bänkarna och de bruna stålårsstolarna hade ett brokigt pojkgång draperat sig. De var arbetsklädda i grå overaller som från början varit likadana, men som de alla hade gjort något särskilt av, en egen mundering. Några hade kepsar till, andra hade stora luckor eller brännhål i sina overaller. Någon hade ett framträdande bälte och ytterligare en annan hade saker hängande ur fickorna och hålen: kedjor, snusnäsdular och odefinierbara tyglappar. Pojkarna hade skuffat sig in genom dörren, med stela axelpartier och stora kliv. Stolarna hade dragits ut på ett onödigt bullersamt sätt och vänts till för att medge en bekväm ställning. Ingen satt rakt upp och ner. Här var det arbetargrabbar som kommit, inga mesiga plugghästar!

Jag var där för att samla material till mitt avhandlingsarbete (Hill, 1998). Undersökningen var riktad mot effekter av yrkesförberedande undervisning i form av kunskaper och yrkesidentitet. Pojkarna läste industriprogrammet, och jag hade följt dem i tre år och sett dem växa både fysiskt, socialt och mentalt till 18-åriga unga män. Den grupp som jag hade framför mig hade hållit ihop under hela gymnasietiden och de blev mer och mer lika varandra i utspelet av en närmast karikerad arbetarstil, samtidigt som varje individ fann sina egna uttryck inom den stilen. Pojkarna hade alla arbetarbakgrund och var uppväxta i en storstadsförort.

Jag hade märkt, i tidigare faser av min datainsamling, att de tre klasser jag följde var indelade i kompisgrupper som delade inställning till skolan: till vad som är viktigt att lära sig, till vilka ämnen de uppfattade som meningsfulla eller onödiga och till vad skolan som helhet är bra för. I de minst studieinriktade grupperna innebar inställningen ett avståndstagande till det mesta som inte var praktiskt arbete i verkstaden. Att markera ett negativt förhållningssätt till vad de kallade ”teori” och till ”pluggande”, det vill säga till läsuppgifter och skrivande, var ett viktigt inslag i deras definition av sig själva. En grupp svarade så här på frågan: Hur beskriver ni er som grupp?

Sebastian: Bäst!

Steve: Det verkar som det är vi som har roligast i alla fall. Dom andra sitter ju mest där och läser.

Salomon: Vi kan i alla fall skämta ...

Margreth: Är det det som ni har gemensamt, att ni kan skämta?

Sverre: Ja ...

Det ringde en klocka i mitt medvetande. Detta kände jag igen, men inte från den här undersökningen. Var hade jag då hört tongångarna förut? Först när jag skrev ut intervjun och såg orden i skrift klarnade det. På nästan samma sätt hade de pojkar uttryckt sig som Paul Willis intervjuade i den studie han skriver om i *Learning to Labour*, eller som den heter på svenska, *Fostran till lönearbete* (Willis, 1983)¹. Den elevgrupp, "dom andra" i citatet ovan, som mina pojkar kallade *plugghästar*, kallade Willis pojkar *earholes*. Willis förklarar uttrycket med att örat är en extremt passiv del av kroppen som bara tar emot, aldrig "gör" något. Uttrycket översattes till *smilfinkar* i den svenska utgåvan:

Willis: Varför inte försöka vara som smilfinkarna: varför inte försöka få avgångsbetyg?

Derek: Dom har nog inte så roligt. (...)

Spansky: Alltså, vad kommer de att komma ihåg från sin skoltid? Vad kommer dom att minnas? Dom har suttit i klassrummet och svettats, medan vi, ja, medan vi har ... Tänk på vad vi har att minnas, slagsmål med pakis (från Pakistan, ö.a.), slagsmål med Jas (från Jamaica). En del av det vi gjorde med lärarna, vi har ju nåt roligt att minnas. (...)

Perce: Som en sån där, han har inte så mycket roligt, men till exempel Spansky han roar sig hela dan, han har roligt. Bannister han sitter där och svettas, svettas hela dan medan Spansky gör fan ta mig allt, och njuter av det (sidan 55).

För Paul Willis "lads", eller som de kallades i den svenska översättningen, "gänget", var skrattet viktigt och användes i många sammanhang för att manifesteras den motkultur gänget utvecklat i skolan. Willis skriver:

Det utrymme som den informella gruppen tillskansat sig av skolan och dess regler används till att forma och utveckla en viss kulturell talang som i huvudsak är inriktad på att "ha roligt", "få sig ett skratt". "Skrattet" är ett mångfacetterat redskap av utomordentlig betydelse i skolans motkultur. Som vi redan sett är förmågan att framkalla ett skratt, ett av kännetecknen på att man är en i gänget – "Vi kan få dom att skratta, dom kan inte få oss att skratta". Men den används också i många andra sammanhang: för att besegra uttråkning och rädsla, för att komma över tråkigheter och problem – som en utväg ur nästan vad som helst (sidan 77).

¹ Alla sidanvisningar utan källanvisning i de citat som följer hänvisar till denna bok.

Motkulturens yttringar

Vi återvänder till den pojkgrupp jag presenterade inledningsvis. Jag hade haft bra kontakt med dem under de tre gymnasieåren, särskilt med en av pojkarna, som jag kallar Felix. Han var öppen och trevlig och hade fått mycket beröm av yrkeslärarna för olika slags positiva egenskaper: pålitlighet, uppmärksamhet, samarbetsförmåga. Men denna morgon, när de bufflade sig in i klassrummet för en gruppintervju, var han alldeles ur slag. Samtalet drog igång väldigt trögt. Felix, som brukade ta kommandot, satt mest och skrattade, men inte ett skratt som jag var inbjuden till. Jag förhörde mig om pojkarnas närmaste framtidsplaner och hoppades på att få i gång en diskussion, men jag fick så enstaviga svar att jag till sist ställde en lika kort fråga:

Margreth till Felix: Sommarjobb?

Felix: Näe ...

Margreth: Ska du läsa nåt mer eller söka jobb?

Felix: (tystnad)

Margreth: Du har inga planer över huvud taget?

Felix: Mmm ... näe ... (besvärad tystnad) Jag rycker in i juni.

Margreth: Vad tror du att du gör sen då?

Felix: Efter lumpen blir det semester.

Margreth: Och sen blir det licenssvets på oljeborrplattform? (Jag refererar till vad Felix sagt i en tidigare intervju.)

Felix, med överdrivet belåten min: Sen ska jag bli licenssvetsare på oljeborrplattform.

Margreth: Det är en plan att du ska göra det eller ... ?

Felix: Ja, när man är så pass bra på det som man är så... (Felix ser sig om på kompisarna och får dem med sig i ett stort skratt.)

Margreth: Nämen allvarligt, har du inga planer? När rycker du ut?

Felix: Ett år.

Margreth, ger upp: Jaja, då har du lite tid på dig ...

Felix: Ja.

Samtalet sniglade sig fram. Alla sa något om framtidsplanerna, på magraste möjliga sätt och med en del rena nonsenssvar och sabotageförsök och många spända skratt. Här pågick något som jag, när det var över, fick veta ofta händelser på lektionerna: en stilla terror av "läraren" med tystnad, nonsenskommentarer och skratt. Problemet för pojkarna var att jag inte var hos dem som lärare och inte reagerade som en sådan. Jag var intresserad av vad de ansåg om sin utbildning, men också av hur de uppträdde i grupp. Min reaktion stämde inte och pojkarna började backa. Den ene efter den andre bröt

mönstret och försökte ge allvarliga svar. Till sist, när vi kom in på den fråga som pojkarna varit mest engagerade i vid alla intervjutillfällen: kärnämnenas innehåll, bytte Felix plötsligt attityd, mitt i en mening:

Margreth: Vad gör ni nu på svenskan då?

Fabian: Tjötar och så...

Frasse: Man sitter där och lyssnar.

Fabian: Skriver uppsatser. Ser på film, Clockwork Orange såg vi på svenskan. Dom sparkade ner massa idioter där, helt hejdlöst.

Margreth: Varför såg ni den då?

Felix: Vet inte ... tyckte väl att vi skulle lära oss våld så vi kunde gå ut och bruka det på gatan. He he he. (paus) Nä, allvarligt talat, jag vet inte. Jag vet inte vad vitsen är med den filmen. Att man ska ha lite roligare på timmarna förmodar jag. Den har ju inte nåt speciellt budskap precis.

Felix rätade upp sig i stolen, slutade skratta och bytte språk, eller stil. Dittills hade han pratat enstavigt, entonigt och oengagerat. Efter pausen i yttrandet, då upprätaudet skedde, såg han mig i ögonen och började prata på ett annat sätt, i längre fraser och med ett mer varierat ordval.

Den här iakttagelsen av olika "språk" för olika sammanhang, har jag gjort många gånger under de år jag intervjuat elever på de yrkesinriktade programmen. Många av de pojkar som hade ett arbetaryrke i sikte, använde ett torftigt språk i skolsituationerna, med få ord, många svordomar och en förenklad meningskonstruktion. Men de allra flesta gjorde inte detta på grund av oförmåga. Även de som uttryckte sig verkligt torftigt och inte verkade kunna bättre, kunde glimma till och visa sig ha ett elaborerat språk, gömt, men möjligt att aktivera när en "äkta" kommunikativ situation dök upp, det vill säga, när de upplevde sig ha något viktigt att säga till någon som uppenbarligen lyssnade. Det korthuggna språket och svordomarna var en del av motkulturen i skolan och matchades av slagfärdigheten och skratten.

Paul Willis frågade Joey:

Willis: Vad är det med att skratta (...) varför är det så viktigt?

Joey: (...) jag vet inte varför jag vill skratta, jag vet inte varför det är så jävla viktigt. Det bara är det (...) Jag tror att det bara är en gåva, helt enkelt, för att man ska klara sig ur alla situationer. Kan man skratta, om man kan få sig själv att skratta, jag menar verkligt övertygande, kan det hjälpa dig ur miljoner med grejer (...) Man skulle fan bli galen om man inte fick sig ett skratt då och då (sidan 78).

Den sista meningen i citatet finns, lätt omformulerad men med samma kärna, på flera ställen i mina intervjuer, alltid sagda av någon av de pojkar med arbetarbakgrund som var mest studietrötta.

Attityderna i "Fostran till lönearbete" består

Att läsa Willis bok *Fostran till lönearbete* borde vara att läsa ett intressant, men inte längre aktuellt, dokument. Så kändes det också när jag läste boken första gången för att jag var intresserad av den etnografiska metoden. Pojkarna i "gänget" var på flera sätt främmande i relation till den undersökning jag då skulle göra. De var yngre, i högstadieåldern, och tillhörde de mest marginaliserade på skolan, ur institutionens synvinkel; skolkande, rökande, drickande och saboterande, i varje fall när de själva fick berätta om vilka de var och vad de tog sig för. Läser man mellan raderna var de kanske mest irriterande för omgivningen i sina försök att klara sig undan regler, tidsramar och skolprestationer. Det säger de också själva i det tillägg Willis gjorde till rapporten efter att pojkarna läst den. Joey, den mest verbale av pojkarna, tonar ner intrycket av busliv, men säger också:

Även om dom enskilda händelserna är överdrivna så finns poängen där (...) vi hade den känslan (sidan 328).

När jag började höra ekot av "gängets" röster i mina undersökningar var det i relation till delvis andra grupper av pojkar. De hade, liksom gänget, sin bakgrund i arbetarklassen, men alla tillhörde inte de öppet oppositionella. Mina pojkar var äldre, i gymnasieåldern, och gick på program som gav dem eftertraktade praktiska färdigheter. De skolkade visserligen ofta men drev inte en lika provocerande sabotagelinje som "gänget", och deras skolk och arbetsvägran riktades mest mot de teoretiska inslagen i undervisningen. Pojkarna var alla, om än i olika grad, ointresserade av att lära sig mer inom ämnena svenska, matematik och övriga kärnämnen utom möjligtvis engelska. Några berättade om en stark frustration under lektionerna, andra var uttråkade och kände sig väldigt trötta eller modlösa. De försökte stå ut, med blicken ut genom fönstret eller på klockan. Några gjorde sitt bästa för att fördriva tiden med annat, vilket ibland innebar sabotage av lektionerna.

När jag skrev min avhandling gjorde jag ingen större poäng av likheter mellan mina resultat och Willis, just på grund av pojkgruppernas olikheter i ålder och samtid, särskilt som skolsystemen länderna emellan föreföll så olika och hade genomgått flera reformer sedan Willis gjorde sin undersökning. Det arbetsliv som pojkarna utbildade sig för har också förändrats och de krav som ställs på arbetskraften formuleras mycket annorlunda nu. Men när jag gick vidare med nya projekt inom gymnasieskolan förnyades mitt intresse för *Fostran till lönearbete*. Det finns en tydlig röd tråd i Willis arbete som återfinns lika tydlig i mina undersökningar. Den är tvinnad med två inslag, dels tilltro till nyttan av praktisk kunskap och misstro mot teoretisk, dels synen på "arbete" som något i första hand socialt, även skolarbete.

Behovet av "att höra till"

Ett exempel på skolarbetets sociala sida var när alla pojkar utom en, Selim, i en intervju med en kamratgrupp visade upp en mycket kritisk inställning till kärnämnen. Selim var ganska tyst. Han kom med försiktiga invändningar ibland som de andra lyssnade vänligt på men inte kommenterade. Gruppen slog till sist fast att det fanns olika sätt att förhålla sig till studier i klassen och i gruppen.

Margreth: Men vadå, vad säger ni? Ni pratar om plugghästarna och så pratar ni om er?

Sverre & Steve: Ja.

Margreth: Är det olika grupper i klassen?

Steve: Ja, det kan man säga.

Selim, som hittills varit nästan tyst: Jag är inte med här.

Sebastian: Han är på väg över, på god väg.

Selim: Jag är egentligen med dom som var här innan. (Den grupp jag intervjuat tidigare på dagen.)

Sverre: Det är vi fem som är mycket i verkstan och så, resten sitter mycket i teori-salarna också.

Salomon: Då blir det ju inte att man umgås.

Vid nästa intervjutillfälle kom Selim med en grupp mer studiemotiverade pojkar, *plugghästar*. Att byta inställning till skolarbetet innebar för Selim också att byta kompisar.

När pojkarna skall ge exempel på skolerfarenheter talar de ofta i termer av att höra till eller ställas utanför. De berättar om vikten av att ha bra kompisar som ger den trygghet skolan inte alltid ger. De berättar om hur de ibland känt sig uteslutna ur klassrummets gemenskap när de inte förstått vad som pågått runtomkring dem, inte kommit med i det "spel" som drivits. När utbildningssystemet i första hand bekräftar och stimulerar de barn som har sin bakgrund i den dominerande medelklasskulturen, bildas bland arbetarbarnen en motkultur, som visserligen inte stöds av "skolan" men som är viktig för dem som finner sin tillhörighet i den.

Willis argumenterade mot en uppfattning som mekaniskt placerar de olika samhällsklassernas barn i en hierarki, en jämnt sjunkande kapacitetsskala, som står i relation till yrkes- och klasstrukturer. Han ville visa att arbetarklassens struktur inte bara är en negativ spegling av medelklassens, utan en klasstruktur med egna processer, definitioner och värderingar.

Den innehåller erfarenheter, personliga relationer och systematiska relationskomplex som inte bara föreskriver vissa 'val' och 'beslut' vid vissa tidpunkter utan också, verkligt och erfarenhetsmässigt, strukturerar hur 'valen' sker och definieras (sid. 39).

Medelklassbarnen får medelklassjobb, och de andra går med på det. Arbetarbarnen får arbetarjobb och de går med på det själva. Det vore för lätt att säga, skriver Willis på 70-talet, att arbetarbarnen inte hade något annat val. Ingen kunde sägas vara direkt tvingad att ta de kroppsarbeten som avlönades dåligt, värderades lågt socialt och upplevdes meningslösa av många.

Hur oppositionen växer fram

Willis anser att de flesta barn är konformister under sina första skolår, det vill säga, de försöker med gott mod anpassa sig till det "skolspel" som läraren leder, det spel i vilket man accepterar att svara på frågor som de flesta vet svaren på och återberätta vad alla redan vet för kunskapskontrollens skull, ett spel som har många speciella inslag som inte förekommer i vardagsvärlden för de flesta. Men ganska snart bryter sig vissa personer ur detta mönster, något som pojkarna i Willis undersökning kommer ihåg som ett viktigt tillfälle, en vändpunkt. Även mina pojkar berättar att de försökt "hånga med" under de första skolåren, men att de efter hand känt sig lämnade efter av skäl som de alltid lägger hos sig själva.

"Jag var väl för dum", sa Sebastian, "eller för långsam. När de andra var klara hade jag alltid lite kvar. Jag tror inte att jag gjort färdigt någonting i skolan. Man skulle alltid göra något annat ... något nytt. Det hade jag svårt för ... hela tiden. Jag var inte en som frågade heller ... eller det gjorde jag väl i början, men det var liksom alltid ... för sent."

Sebastian representerar en stor grupp, men det fanns också de som hade svårt att sitta stilla och koncentrerade och de som inte riktigt förstod vad lektionerna handlade om eller inte kände sig berörda. De av mina pojkar som i det läget hittade kompisar i klassen, som upplevde samma känsla av misslyckande och utanförskap, såg sig som lyckosamma. Tillsammans kunde de konstruera en egen rationalitet, en motkultur, om än tämligen modest jämfört med den Willis beskriver, som återupprättade deras självförtroende. Det lärarna har sett, i relation till skolans förväntningar, har varit "dåligt uppträdande", "slapphet" eller "slarv" hos barn som dessutom haft "dåligt inflytande" på varandra. Willis påpekar att de lärare han talat med ser problemen som individernas problem: Joey är en ledare, Spike stöder den som bråkar, Will är lättledd. Även i vårt samhälle har utvecklingen gått mot att försöka isolera och påverka individernas fel och brister. Mina pojkar berättar om hur de fått gå till "kliniken", fått byta klass eller skola eller fått gå om en årskurs, åtgärder som de i de flesta fall upplevt som bestraffningar för något de inte kunnat påverka.

Behovet av att ha kontroll över sin tid

I motkulturen ingår också ett starkt behov av att kunna kontrollera sin egen tid. Skoldagen är i de allra flesta skolor totalt schemalagd med lektioner,

raster, tid för prov och matpauser. Skolledningen styr ett system som till synes har kontroll över varje individ varje stund av dagen. För Willis "gänget" var det en konst att komma undan denna kontroll. De dök upp på morgonsamlingen eller lektionen i tid för att bli avprickade som närvarande, men gled sedan omärkligt i väg. De använde alla slags ursäkter för att få en fredad stund men inte alltid för att använda den till något särskilt. Willis berättar om en episod då "gänget" fått till uppgift att bygga ett podium till studierektorn i stället för att närvara på naturvetenskapslektionerna. De hade ingen som övervakade dem, alltså gjorde de ingenting, för själva byggandet var de inte engagerade i. De låg på det halvfärdiga podiet och spelade kort, något som de för länge sedan tröttnat på. Will sa:

"Jo, det blir ju lite tråkigt, jag skulle faktiskt hellre gå och sätta mig i klassrummet" (sidan 76).

Det här är en inställning som även mina pojkar har och vi har diskuterat den i relation till både skolarbetet och arbetarkulturen. Pojkarna har sett hur äldre arbetare jobbat undan vid sina "löpande band" eller maskiner, för att få en liten paus som inte går att använda till mycket. De har sett vilka hälsorisker de äldre tar när de väljer bort hjälpverktyg eller kopplar ur säkerhetsanordningar för att det går fortare så. Pojkarna tycker att de äldre arbetarna är dumma som riskerar så mycket för så lite, men när de varit ute på praktik har de försökt göra likadant. Om det inte fanns lite tånjbar tid skulle de fungera lika taktfast och också lika viljelöst som maskinerna. I monotona kroppsarbeten är det så lite de kan påverka och det är det också i skolans schemastyrda vardag. Därför får varje stulen stund ett symbolvärde. Willis skriver att det är lärarnas och "smilfinkarnas" vanligaste klagomål på "gänget" att de slösar bort värdefull tid och så är det också i mina undersökningar. De studiemotiverade eleverna klagar bittert på att de studietrötta spiller bort inte bara sin egen tid utan också de andras. De stjal resurser när lärarna repeterar moment gång på gång och dröjer med att gå vidare. Lärarna får bära en del av skulden för detta:

Samuel: Men det får inte bli för slappt för då orkar man inte. Det ska vara så där lagom tempo hela tiden och det är det inte.

Margreth: Men nyss sa ni att den som vill kan ta chansen och jobba på.

Samuel: Jo, men inte framåt, det fixar dom (lärarna) inte. Om man sackar efter fixar dom mycket. Dom är så himla snabba med att hjälpa upp sämre grupper hela tiden, dom som inte orkar med. Då sackar hela klassen efter. Vi som vill jobba i normal takt blir lidande. Jag tycker att dom (lärarna) sackar på den utbildning det skulle vara.

Set: Ja, det gör dom.

Stefan: Det är inte det att vi vill dra i väg. Vi vill bara ha den utbildning som det är sagt.

De studietrötta stjälar också koncentration och arbetsro genom att prata eller störa på andra sätt. De är helt enkelt en nagel i ögat på alla utom sig själva, lektion efter lektion, vecka efter vecka, månad efter månad. För de kommer oftast till lektionerna, åtminstone så mycket att de inte blir avstängda. De vill trots allt vara kvar inom skolans sociala ram där kompisarna finns.

Arbetets roll i livet

Willis resonerar också kring vad "arbete" betyder i olika människors liv. I dag betonas, i media bland annat, hur viktigt det är att "komma på rätt plats" i arbetslivet, att hitta ett arbete som är utvecklande och stimulerande. Vår identitet tycks till stor del utgöras av vår arbetsposition. Det gör det extra viktigt, säger vi vuxna till ungdomarna, att genom skolan skaffa sig de kvalifikationer som är de "nycklar" man behöver för ett bra liv. Men för Willis "gäng" var arbete nödvändigt för att man skulle få ekonomisk tillgång till vuxenlivets privilegier, till egen bostad, konsumtion och festande och, på lite sikt, familjebildning. Det spelade då mindre roll exakt vilket arbete man fick. "För 'gängets' del är alla jobb lika", skriver Willis (sidan 278). Alla arbeten blir trista till sist och det är arbetskompisarna och "leken" med dem – skämtet, driften och ordklyverierna – som gör att man ändå hårdar ut, var man än är. Willis pojkar siktade på arbetaryrken och det gör även de pojkar jag refererar till. Även för dessa nutida unga män kommer arbetskamraterna, och kontakten med dem genom humor och lojalitet, före alla andra dimensioner av "arbete", som lön, arbetsinnehåll, arbetsmiljö och chef, det visar mina intervjuer och enkätundersökningar. Sett ur det perspektivet blir förstås pluggandet – för att få kvalifikationer som man inte anser sig behöva – helt meningslöst.

Arbetsorganisationens betydelse

Men ser då inte pojkarna de nya krav som ställs på den moderna arbetskraften? På den frågan kan jag svara både ja och nej. De ser industrins moderniseringsförsök med ny teknik och ny organisation och de uppskattar den men tror inte att det är på de "nya" arbetsplatserna de kommer att jobba. Den möjligheten har de redan avhänt sig genom att inte bli "plugghästar".

Sam: Menar du ... jo, vi har hört om det där ISO 9000, eller vad heter det?

Seved: Man snackar mycket om det ja, men vi märker det inte.

Sam: Det finns ju på några ställen, men där får ju inte vi vara.

De ser dock att den gamla tekniken finns kvar i högre grad än man skulle kunna tro när man hör om alla nyheter. Denna iakttagelse styrks av Sifos *Samhällsbarometer för 2001* i vilken man redovisar att elva procent av arbetarna, när de beskriver sitt arbete, påstår att de inte kan lära sig något nytt på

jobbet. Tillsammans med dem som bara ibland lär sig något nytt blir det 61 procent av arbetarna som knappast har något utvecklande arbete när det gäller ny kunskap, en ökning med fem procent från förra året. Den gamla tekniken med de enahanda jobben tycks fortfarande förekomma i produktionen och de nya modellerna för att organisera arbetet har svårt att riktigt få fäste.

Seved: Det heter Fabrik 90. Dom vill ju komma till det ... nya ... men det är ju många ...

Sam: ... gamla gubbar som inte vill.

Margreth: Jaså?

Sam: Dom vill göra samma sak hela livet, dom har ju lärt sig det.

Seved: Dom kan ju det, dom vill inte lära nåt annat.

Margreth: Är det det som är proppen?

Sam: Ja, lite.

Svante: Ja, men det är väldigt mycket möten och så också.

Sixten: Ja, men det går inte att göra på nåt annat sätt på ett sånt här stort ställe.

Sam: Näe, det gör det väl inte, men dom har hållit på i ett antal år nu. Det borde ju ha hänt mer.

Seved: Jag var på såna möten när jag var ute sist. Det är ju mycket dösnack och kaka mackor.

Margreth: Vad är syftet då?

Seved: Att få alla att bli positiva. Lära känna varandra så att man kan lära varandra olika arbetsuppgifter.

Sam: Så att alla kan göra alla grejer, det går ju fortare.

Några av pojkarna har erfarenhet från arbetsplatser där man får lönetillägg för varje ny maskin man lär sig och där det är tänkt att man ska cirkulera. Det handlar till en del om att arbetet ska bli mindre monotont och slitsamt för kroppen men mest, säger pojkarna, om att arbetsflödet inte ska hindras av att en maskin blir stående när någon är sjuk. Pojkarna tycker att modellen är bra, men tror att det ändå kommer att dröja ett tag innan den är genomförd. Det är främst de äldre arbetarna som spjärnar emot med invändningarna: Att vara inkörd på fyra maskiner gör snart arbetet vid var och en av dem lika tråkigt som att stå vid en enda. Växlingen ger inte stimulans, möjligen oro och stress. Att köra en enda maskin kan ge ett svårslaget expertskap, som skapar en känsla av unicitet i en miljö där det annars är svårt att hävda sig som individ.

Några andra av pojkarna hade erfarenhet av "självstyrande grupper" med ansvar för att planera och fördela arbetsuppgifter och ledighet i ett arbetslag. Pojkarna raljerade med de metaforer av typen "uppdragsgivare" och

”kunder” som ingick i retoriken kring den nya arbetsorganisationen. ”Uppdragsgivarna” var arbetarna i bansektionen närmast före deras och ”kunderna” arbetarna i nästa sektion. Förbi dem alla rullade bandet med det som skulle monteras, den faktiska ”uppdragsgivaren”. Det gruppen kan styra över är alltså begränsat och pojkarna berättade att det snart blir en ”förman” i gruppen och en ”kontorist”, oftast en kvinna om det finns någon i laget, och att gruppen snabbt får samma typ av hierarki som förut, men med ett större gruppträck på den enskilda arbetaren. För den som är längst ner i hierarkin, och inte ser något egenvärde i att ”vara med och ta ansvar”, blir skillnaden inte stor. Pojkarnas syn på framtida jobb är att de kommer att hamna någonstans där de med sina kroppskrafter gör vad andra säger till dem och de är nöjda med det, i varje fall till att börja med, om de bara får ett ”brunt kuvert”, med tillräckligt med pengar för det nödvändigaste och lite till.

Vad gör vi åt detta på måndag?

Willis avslutar sin bok med att resonera kring de pedagogiska implikationerna av de resultat han har fått fram. Han skriver:

Å andra sidan står de på fältet verksamma inför problemet med ”måndag morgon”. Om man inte har något att säga om vad som bör göras på måndag morgon så ger man upp allt för en puristisk, strukturalistisk, förlamande reduktionistisk tautologi: man kan inte göra något förrän samhällets grundläggande strukturer förändras, men strukturen hindrar oss från att göra förändringar (sidan 131).

Det kan förefalla motsägelsefullt att försöka lösa dessa ungdomars skolproblem på det sätt som man tror är bäst för dem, samtidigt som man är medveten om att det man gör kanske bidrar till att reproducera de strukturer inom vilka motkulturen skapas.

Den här gruppen ungdomar, som tycks vara pojkar i första hand, finns alltså fortfarande inom flera av de yrkesförberedande programmen och kanske också på andra håll. De avisar ”teoretiska” kunskaper och ”pluggande” med i stort sett samma skäl och på samma sätt som de ungdomar gjorde som Willis studerade på 70-talet. De har ett stort behov av stöd i varandra och visar, som grupp, litet intresse för andra grupper av ungdomar, som till exempel ”plugghästarna”. Deras värld är tydligt uppdelad i ”vi” och ”dom”, en uppdelning som också ofta innebär en motsättning (Hill, under produktion 2001). De här pojkarna är de tydligaste representanterna för en attityd till skolan som avisar allt lärande som inte leder till praktiska kunskaper och färdigheter. Vårt vanligaste förhållningssätt till dem är att de utgör ett problem för skolan, för lärarna och klasskamraterna. Mycket tid, energi och resurser läggs på att ”anpassa” pojkarna till skolsystemet.

Analysera skolkulturerna tillsammans med eleverna

Det förhållningssätt som vi borde pröva, med stöd i Willis studie, är att se skolan som ett problem för pojkarna. De reformer som hittills gjorts tycks inte ha förändrat dessa elevers inställning till lärande. De återskapar ständigt sin motkultur, särskilt inom de mot arbetaryrken riktade programmen på gymnasiet. Men Willis skriver:

... att det förvisso finns utrymme för att tydligare visa medlemmarna vad deras egna kulturer 'säger' om deras strukturella och sociala belägenhet (sidan 313).

Han uppmanar oss att erkänna den kulturella nivån i stället för att stötas bort av dess yttre inslag, och att försöka förstå de dolda innebörderna bakom beteenden som i sig inte kan accepteras. Om vi kan förstå motkulturens reproduktiva funktion och se vad som finns i den av både genomskådande av samhället och begränsningar, kan kanske pojkarnas tjuriga kritik utvecklas till en mer konstruktiv analys. Då kan kulturprocessen göras synlig utan att vare sig mystifieras eller stärkas. I Willis konkreta råd inför "måndag morgon" finns mycket som jag finner stöd för hos de ungdomar jag undersökt, bland de önskemål de har eller de goda erfarenheter som de trots allt har gjort. Willis har många konkreta förslag som främst riktar sig till skolans studierådgivare, men han har också synpunkter på pedagogiskt innehåll och arbetsformer som:

Utforska tillsammans med eleverna kollektiva processer och kulturformer. Använd sociala attityder som utgångspunkt för arbete i klassen. Använd gruppdiskussioner och grupparbeten. Med klara strukturer och tydlig ledning passar dessa tekniker de studietrötta bättre än individualistiska arbetsformer.

Några av de ämnen Willis anser att man bör diskutera med eleverna är:

- Hur uppkommer uppdelningen intellektuellt/manuellt arbete på den kulturella nivån och vilket pris får man betala för den?
- Varför är manuellt arbete förknippat med manlighet och intellektuellt arbete med kvinnlighet? (Om det fortfarande är så? Min fråga)
- Vad är priset för och nöjet med sexism?
- Vad innebär eller uttrycker slagsmål, stöld och hot?
- Vad är vänskapens eller den informella sammanslutningens natur? Vad är styrkan hos och priset för informella/kulturella aktiviteter och reaktioner? Vilka andra slag av vänskap är möjliga?

Några av ämnena kan användas som de är, andra får analyseras och omformuleras till moderna förhållanden, ytterligare ämnen kan tillföras, men kärnan i budskapet är: diskutera med eleverna, eller kanske snarare, låt eleverna ta en aktiv roll i diskussioner kring frågor som konkret berör dem och som ligger till grund för de attityder de visar och den osäkerhet de känner.

Olika pedagogiska modeller har stor betydelse för kvaliteten på lärandet och trivseln i skolan, men lämnas den otillfredsställelse som leder till motkulturella yttringar därhän, kan nog vi vuxna slå knut på oss själva i vår pedagogiska nit, utan att nå resultat.

Exemplet Livskunskap

I ett projekt som jag följt i ett par år har jag sett ett bra exempel på hur man kan arbeta med schemalagda samtal om livsfrågor (Hill, arbetsrapport 2001; Hill & Viktorsson, arbetsrapport 2001a, arbetsrapport 2001b). Projektet har som ett av sina syften att hjälpa motkulturens pojkar att få ett konstruktivt perspektiv på sig själva och sina handlingar. Det gäller S:t Eriks gymnasium i Stockholm där man inom ämnet *Livskunskap* har låtit pojkarna diskutera frågor som de ovanstående. Satsningen på livskunskapen, i samverkan med Folkhälsoinstitutet, är en del i ett omfattande program för att komma tillrätta med den dåliga arbetsmiljö för både lärare och elever, med inslag av bråk, våld och kriminalitet, som skolan hade för några år sedan. På livskunskapspassen konstrueras en miljö för verkliga samtal om sådant som angår ungdomarna. Livskunskap är ett obligatoriskt ämne för alla programmen på S:t Erik och man läser tre delkurser: i årskurs ett med fokus på värderingar, relationer och konfliktlösning, i årskurs två om sex- och samlevnadsfrågor och i trean tas funderingar och diskussioner upp kring framtiden: vuxenskapet, föräldrarollen och arbetslivet. Ämnet har totalt 50 timmar vilket är lite tid om man ser det som en isolerad företeelse. De pojkar som mest liknar dem som Willis har undersökt, har tillgång till flera lärare som är särskilt engagerade i att göra ämnet till ett nav i de klasser de undervisar i. De positiva effekterna av livskunskapen smittar av sig på de övriga lektionerna med klassen, säger lärarna. En av dem, som jag här kallar Oscar, har undervisat samma grupper i både livskunskap och fordonsämnen och han säger: *Det gick att fortsätta tänket i andra ämnen. Oscar säger också:*

Om man har sin egen grupp märker man att det är vissa dagar som det inte funkar med vissa grejer. Det känner man ju som lärare. Det funkar inte att ha teori på morgonen till exempel, för att dom är trötta eller något. Då går man ut i verkstaden i stället. Eller om ... dom vill prata om någonting, då får man göra det. Jag försöker knyta an till sådant som händer i samhället. Som den där gruppvåldtäkten, den hade vi ju jättemycket diskussioner om. Och alla dom här dyslektikerna jag fick att skriva små kärleksberättelser förra året. Det var ju bara helt otroligt vad dom skrev, dom här tuffingarna. "Men vi kan ju inte stava rätt", sa dom. "Ja, men ni behöver inte stava rätt, jag fixar det sen, jag ändrar på stavfelen", sa jag. Det är ju dom här tuffingarna och att dom vågar öppna sig så. Det viktigaste är att få alla att prata, att alla vågar öppna sig lite grann, att man får i gång en dialog. Det ska vara samtal.

Eleverna är mycket nöjda med undervisningen:

Tony: Vi pratar om sex. Vi pratar om våld. Vi pratar om alkohol. Vi pratar om narkotika, om rasism ... allt möjligt.

Marcus: Vi pratar om livet. Vi skriver ibland till tjejer på frisörutbildningen och frågar om grejer och så.

Marita: Vad frågar ni om då?

Marcus: Det gäller sex och såna här grejer. Vi svarar på deras frågor, dom svarar på våra.

Tony: Det beror också på vem man har i livskunskap. Om Oscar är sjuk så har vi någon annan lärare. Då kan vi inte prata. Ingen vill prata. Alla blir...vad ska vi prata om... Men med Oscar kan vi prata. Det är andra året med Oscar här. Man trivs med honom, man gillar honom. Man gör allt för honom.

Marita: Vad har ni märkt för skillnad under dom här två åren?

Marcus: Ja, nu är jag bättre.

Tony: Alltså vi i gruppen är som en familj. Vi ställer upp för varandra. Vi tycker om varandra. Vi håller ihop.

Margreth: Hade ni inte gjort det utan livskunskapen?

Tony: Nej, vi kunde inte lära känna varandra bättre om vi inte hade den där livskunskapsgrejen. Vi berättar om oss själva också. Hur vi är, hur vi gör.

Mikael: Har vi ett problem så finns dom andra.

Marita: Alla skolor har inte livskunskap.

Tony: Det är synd faktiskt ... dom borde ha det. Det är jättebra.

Ämnet har en studieplan, men den är öppen för elevernas frågor och önskemål. Arbetsformerna skiljer sig från de traditionella, med trygghetsövningar och rollspel som komplement till samtalen. Alla lärare är inte odelat positiva till ämnet, eller till att undervisa i det, men flera säger ändå att de märker att eleverna påverkas positivt av livskunskapen. Livskunskapslärarna framstår lätt som eldsjälar, hyllade av sina elever, och visst är några av dem osedvanligt engagerade, men orsakskedjan är inte självklar. Även den lärare som med tvekan raserar sin imaginära "kateder" och närmar sig eleverna kan bli en eldsjäl, påverkad av den stimulans som det ger att verkligen möta ungdomarna. Intresset för ämnet sprider sig successivt.

Lärarna tycker sig se en skillnad mellan de klasser som har, respektive ännu inte har haft, livskunskap. Livskunskapsklasserna har en bättre sammanhållning och färre "gängbildningar", som lärarna säger, det vill säga färre öppna uttryck för en motkultur. Om motkulturen ändå finns men tagit sig andra uttryck och om eventuella effekter syns i närvarostatistiken och skolresultaten, är några av de frågor med anknytning till problemet som jag nu går vidare med i mitt projekt.

Det finns många exempel på försök att lösa det problem som stora elevgrupperns otrivsel på gymnasiet utgör. En del av dem är organisatoriska, en del är pedagogiska. Flera av dem hade kanske lika väl förtjänat att lyftas fram. Men det som är speciellt med livskunskapen är att den bygger på elevernas interaktion med varandra och med intresserade och empatiska vuxna i frågor som påverkar elevernas liv, men som sällan tagits upp i klassrummen tidigare, i alla fall inte på elevernas villkor. Ämnet ligger väl i linje med det förhållningssätt Paul Willis rekommenderade med utgångspunkt i sin studie.

Diskutera mera på elevernas villkor

Hur kommer det sig att det, bland gymnasieelever i Sverige i dag, fortfarande går att finna de mest utmärkande attityderna i den motkultur som Willis "gäng" odlade i skolan för 30 år sedan och som "fostrade dem till lönearbete"? Frågan är komplex och man kan söka svaret till den på många nivåer. Jag har försökt upprepa det Willis gjorde, att flytta fokus från *skolans* problem med studietrötta pojkar, till *pojkar*nas problem med skolan, som grundats i deras egen rationalitet. Pojkarnas sätt att se på utbildning i relation till arbete har starka rötter i en kultur som inte kan strykas bort med ett penndrag. Den tar sig uttryck i skolan på ett sätt som inte gynnar någon i det långa loppet, det inser pojkarna också, som tror att de kanske ändå måste studera mer någon gång i framtiden, när ledan har lagt sig och nödvändigheten sporrat motivationen. Det kunde kanske vara bra nog, om vi har kvar vuxenutbildningen i samhället och arbetslivet, men det är ändå tre långa år som alltför många genomlever i leda, ilska eller uppgivenhet, viktiga år för ett utvecklande socialt samspel, viktiga år för mognaden till vuxna män. Vi måste ta itu med den här diskussionen med öppenhet och respekt och försöka få med oss pojkarna. Det finns hoppfulla praktiska exempel att ta vara på och historiens hjul rullar inte fortare än att vi hinner med, det visar oss en omläsning av *Fostran till lönearbete*, som trots 30 år av galopperande teknik och samhällsutveckling är förvånande aktuell.

Direkt eller retroaktiv valfrihet?

Om den teoretiserade yrkesutbildningen och det livslånga lärandet

Ola Holmström

- ● ● ● När bör egentligen individen ges frihet att välja själv? Skall det vara under gymnasietiden – eller efteråt? Är det bäst att samhället först bestämmer vilka kunskaper eleverna behöver som grund, så att de efter gymnasietiden ska ha största möjliga valfrihet? Bli då den teoretiserade yrkesutbildningen de facto studieförberedande? Det är vad Ola Holmström frågar sig i följande bidrag.

Han tar avstamp i 1991 års gymnasiereform och beskriver hur dess vällovlige syften och visioner visat sig svåra att förverkliga på skolplanet. Att ge *både* en god grund för ett yrke *och* generella, långsiktigt användbara, kunskaper för vidare studier har inte rönt den framgång man hoppats. Största anledningen är, enligt Holmström, elevernas bristande motivation för kärnämnen. Både de och lärarna tycker att praktiska kunskaper nedvärderas, och de känner sig otillräckliga inför de teoretiska ämnena.

Detta bidrag handlar alltså, liksom bl.a. Margreth Hills, om svårigheterna med kärnämnesundervisningen på programmen med yrkesämnena. Här framhålls vad erfarenheterna från grundskolan betyder för elevernas upplevelser och möjligheter till framgångar på gymnasiet. Ju mer gymnasieskolan liknar grundskolan, desto mer kommer eleverna att hålla fast vid sin självbild från de tidigare skolåren så att mönstret upprepar sig.

Det finns således en risk att den teoretiserade yrkesutbildningen snarare avskräcker från än lägger grund till det så eftersträlvade livslånga lärandet. Därför bör man enligt författaren redan i grundskolan ge eleverna bättre förutsättningar och sedan i gymnasieskolan erbjuda större flexibilitet.



Ola Holmström

Ola Holmström är doktorand på sociologiska institutionen vid Lunds universitet, där hans avhandlingsarbete fokuserar på skolutveckling. Tidigare har han studerat och skrivit om utbildning ur olika perspektiv: folkbildning för funktionshindrade, mångfaldsfrågor vid universiteten, framväxten av s.k. Regionala utvecklingscentrum, förutsättningar och hinder för skolutveckling m.m.

Direkt eller retroaktiv valfrihet?

Om den teoretiserade yrkesutbildningen och det livslånga lärandet

av Ola Holmström

Efter en omfattande gymnasiereform startade den nya gymnasieskolan höstterminen 1992. Reformen hade sin bakgrund i en stark kritik av såväl det dåvarande gymnasiets form som innehåll. Formmässigt handlade kritiken om att gymnasieskolan under 1980-talet hade blivit uppsplittrad i två-, tre- och fyraåriga teoretiska samt tvååriga praktiska linjer. Halvvägs in på 1980-talet var linjerna 27 till antalet och behovet av samordning uttrycktes allt tydligare: nu skulle studievägarna göras färre och bredare. Innehållsmässigt riktades kritiken mot att arbetslivets differentiering och hierarkier i alltför hög grad återspeglades i gymnasieskolans utbildningsvägar. Det fanns helt enkelt en innehållslig snävhet att göra upp med, vilken innebar att man *antingen* utbildade sig mot ett yrke *eller* mot fortsatt utbildning. Det huvudsakliga målet formulerades sålunda som att den innehållsliga skillnaden mellan de teoretiska och praktiska linjerna skulle minska; framför allt genom att de praktiska linjerna skulle göras mera teoretiska och därmed också studieförberedande för universitet och högskolor (jfr Olsson, 1999).

Resultatet blev den nuvarande gymnasieskolan – till formen i huvudsak bestående av 16 treåriga nationella program samt det Individuella programmet och till innehållet förändrat genom obligatorisk kärnämnesorientering. Så gjordes gymnasieskolan mera sammanhållen både vad gällde dess innehåll och form. För de tvååriga praktiska linjerna innebar detta att de blev treåriga program med utökade teoretiska inslag. Nu skulle även de praktiskt inriktade eleverna ges en bredare teoretisk skolning och dörren till universitet och högskolor skulle hållas öppen också för dem.

Gymnasiereformens sikte mot ett livslångt lärande

En viktig bakgrund till genomförandet av gymnasiereformen var att synen på skolan som en etapp i ett livslångt lärande med tiden vunnit allt starkare gehör. I detta perspektiv inriktades reformeringen inte bara på att gymnasieskolan skulle förberedas för att kunna rymma allt fler elever, utan också på att dessa skulle ges möjlighet att studera på högskola utan att behöva gå vägen genom krångliga omstarter på komvux. De yrkesinriktade utbildningar-

na skulle därför göras teoretiskt kvalitativa, ge en bred kompetens och utgöra en god grund för fortsatta studier. Härmed skulle man inte längre se gymnasieutbildningen som självtillräcklig utan istället sätta fokus på dess roll i ett fortlöpande livslångt lärande.¹

Från att på detta sätt ha varit en del i en skolpolicydiskussion har det livslånga lärandet sedermera kommit att inta en central, för att inte säga dominerande, position inom utbildningspolitiken i både Europa och Sverige. I ett arbetsdokument från EU-kommissionen, *Memorandum om livslångt lärande*, anges "omsättningen av livslångt lärande i praktiken vara brådskande" och "högprioriterat inom den Europeiska unionen" (2000:5) och i den svenska regeringens regleringsbrev för Skolverkets verksamhet budgetåret 2001 uttrycks att "Sverige ska vara en ledande kunskapsnation som präglas av utbildning av hög kvalitet och livslångt lärande för tillväxt och rättvisa". Den utbildningspolitiska målsättningen tycks därmed stå klar: skolan ska betraktas som ett led i ett livslångt lärande och gymnasister på program med yrkesämnen ska ges en god grund för *både* fortsatta studier *och* förvärvsarbete.

Det livslånga lärandets genomförande – motstridiga visioner och faktiska problem

Att översätta tankarna kring det livslånga lärandet till skolpraktiken innebär en hel del givna komplikationer. Att vi i enlighet med definitioner av livslångt lärande "ska lära oss från vaggan till graven" och att skolans uppgift därmed blir att "lära oss att lära" skapar nog så delikata problem i ett genomförandeperspektiv. Men när genomförandet också förknippas med visioner vilka inte står i ett självklart förhållande till varandra – då förefaller det bli ordentligt svårt. I *Memorandum om livslångt lärande* lyfts några sådana visioner fram. Dessa är framför allt kopplade till sysselsättning, social sammanhållning och medborgarskap, vilka samtliga ska stimuleras genom det livslånga lärandet.

När det gäller sysselsättningen är frågan om det livslånga lärandet direkt relaterat till förändringar på arbetsmarknaden och utbildningssystemets förmåga att anpassa sig till dessa. Det framhålls att en föränderlig ekonomi och till stora delar flexiblere arbetsmarknad ställer krav på en arbetskraft med hög inlärningskapacitet och problemlösningsförmåga. Till dessa krav passar det livslånga lärandet som handen i handsken: i skolan ska man ju lära sig att lära och därmed också tränas i att lösa problem. Därmed kan konstateras att det livslånga lärandets relation till sysselsättning är utbildningsekonomisk.² Utbildningssystemet ska med andra ord svara mot arbets-

1 Se vidare i prop. 1990/91:85

2 För en utförlig genomgång och diskussion av utbildningsekonomi: se Gesser (1985).

marknadens krav och när dessa sedan omvandlas till elevers individuella färdigheter är detta att betrakta som investeringar i humankapital. Till detta ska alltså läggas att det livslånga lärandet dessutom ska stimulera social sammanhållning och ansvarsfullt medborgarskap. Så ska ske genom en höjd kunskapsnivå, en ökad reflektion samt en vilja och förmåga att ständigt lära nytt.

Här framträder alltså en blandning som inte ter sig helt självklar. En i hög grad individuell och tempostark träning för arbetslivet ska kombineras med en i hög grad kollektiv och reflekterande träning för samhällslivet. Individualitet, kortsiktigt projekt tänkande och snabb problemlösningsförmåga förväntas därmed gå hand i hand med demokratiska värden, långsiktig kunskapsuppbyggnad och reflektion. I detta i praktiken spänningsfyllda förhållande lever skolan idag och det är också i detta man söker efter och tillämpar vad Postman (1997) menar vara det samtida utbildningssystemets alltför ensidiga handlingsstrategi: metodorienterade lösningar på skolans problem. Av dessa har det största hoppet ställts till olika varianter av den så kallade problembaserade inläringen. Om och hur denna skulle kunna bidra till att lösa upp knuten i dagens skola tvistas det emellertid rejält om.

De i flera meningar motstridiga visioner som är kopplade till det livslånga lärandet är enligt mitt tycke ändå inte på långa vägar det största problemet som dess genomförande har att möta. Problemet torde i stället återfinnas på en betydligt mer basal nivå. Denna, den brännande punkten, nämns också ofta som en förutsättning för det livslånga lärandet: elevens motivation. I Skolverkets rapport nr. 179, *Skolan och den föränderliga ekonomin*, framhålls till exempel att "livslångt lärande förutsätter motiverade individer, och om individen förknippar lärande och utbildning med tvång, finns risken att framtida utbildningsmöjligheter undviks" (2000b:11). Eller med andra ord: om eleven inte är motiverad att studera vill eleven inte heller fortsätta att utbilda sig. Och då må det gälla övergången från grundskola till gymnasium, från gymnasium till högskola eller annan utbildningsform eller att över huvud taget vilja lära av skolplatsförlagt kunskapssökande. Avsaknad av motivation träder därmed fram som det livslånga lärandets fiende nummer ett.

Det livslånga lärandet i ett institutionellt perspektiv – vad händer i skolan?

Mot denna bakgrund kan väl sägas att det är lätt att bli förförd av de visioner som är kopplade till det livslånga lärandet. Att individen lär sig att lära i skolan och genom hela livet ständigt lär sig nytt låter självklart bra. Ännu bättre ter sig visionen när dessutom samhälleliga stöttepelare såsom sysselsättning, medborgarskap och social sammanhållning ska stimuleras. Oavsett vilken term eller vilket begrepp sådana visioner samlas under är det

sålunda inte i första hand visionerna i sig som är problematiska. Så blir de emellertid ofta om blicken skärps och de sätts att möta den arena på vilken de ska genomföras. Perspektivet blir därmed institutionellt och frågorna riktas mot förutsättningar, hinder och spänningar snarare än mot potentialer, möjligheter och reformering. Här riktas blicken sålunda inte lika mycket på hur det livslånga lärandet *kan* åstadkommas som mot vad som *faktiskt* sker. Visionen möter sålunda institutionen; den sammanförs med skolan. Den övergripande frågan lyder härmed: Vad sker när det livslånga lärandets vision ska praktiseras i skolan?

Här har några viktiga dimensioner redan identifierats och kring dessa skulle utförligare resonemang kunna föras och ytterligare frågor väckas. Härifrån avgränsas perspektivet emellertid till att gälla det livslånga lärandets brännande punkt, vilken riktas mot en särskild utbildningsform – härifrån handlar det om elevers studiemotivation vid de yrkesförberedande gymnasieprogrammen.

Det livslånga lärandet och den teoretiserade yrkesutbildningen

Med återkommande larmrapporter kring bristande studiemotivation och andra problem i skolan vore det tveklöst relevant att ställa frågor kring elevers motivation oavsett utbildningsstadium eller utbildningsform; universitet och högskolor inte undantagna. Emellertid ter sig gymnasiets yrkesförberedande program särskilt intressanta i sammanhanget. Med det livslånga lärandet som en av hörnstenarna byggdes de tidigare tvååriga praktiska linjerna ut till treåriga yrkesförberedande program, deras teoretiska inslag utökades och de skulle hädanefter också fungera som studieförberedande inför högskola och universitet. Den tidigare i huvudsak praktiska gymnasieutbildningen har alltså teoretiserats och elever på de yrkesinriktade programmen går inte bara en längre gymnasietid till mötes, utan också en utbildning som mer än tidigare innefattas av grundskolans studieinslag. Så har de yrkesinriktade gymnasieutbildningarna gjorts mer skollika. Detta reser frågor kring vad denna teoretisering får som följd: Blir utbildningen de facto studieförberedande? Stimulerar den till ett livslångt lärande?

Bristande studiemotivation på de yrkesförberedande gymnasieprogrammen

Som tidigare framhållits är det livslånga lärandet, precis som allt annat lärande, nära förbundet med motivation – att man helt enkelt *vill* lära sig. När lärandet ska ske inom utbildningssystemets ramar kan motivationsbetingelsen ytterligare preciseras – det vill säga att man kan och ska motivera sig att

lära just det som skolan föreskriver. Med gymnasiereformen i fokus kan dessutom tilläggas att denna betingelse har skärpts och gjorts mera teoretisk: Nu ska *alla* vara motiverade att ta del av de studieförberedande och teoretiska inslagen i gymnasieutbildningen. Eller som utbildningsdepartementet i sin skrivelse *Gymnasieskola i ständigt utveckling* uttrycker det:

”För att gymnasieskolan skall kunna ge alla en god grund samtidigt som den förbereder för studier eller yrkesarbete, är det viktigt att slå vakt om principen att samtliga program i den nya gymnasieskolan skall ge en bred grund som möjliggör vidare studier och ett livslångt lärande” (Ds 1997:78, s.12).

Att döma av utvärderingar och utsagor från de yrkesförberedande programmen har dessa högt ställda mål inte motsvarats av skeenden i de praktiska verksamheterna. I Skolverkets nationella utvärderingar av gymnasieprogrammen framkommer exempelvis att eleverna på energiprogrammet tycker att programmet innehåller för mycket kärnämnen. Dessutom uttrycker flera elever att kärnämnesundervisningen bedrivs på en lägre nivå än i grundskolan eller bara känns som en repetition av undervisningen där. Vidare konstateras att många elever på fordonsprogrammet är starkt kritiska till de obligatoriska kärnämnen; i synnerhet religionskunskapen (Skolverket, 2000f). Vad gäller eleverna på industriprogrammet konstateras liknande förhållanden. Härifrån rapporteras att eleverna har vad man i utvärderingen benämner som en rationell syn på utbildning: att utbildningen ska leda fram till ett yrke. Därför, konstateras det, möts programmets innehåll av kärnämnen av ringa förståelse hos eleverna (Skolverket, 1998a). Ytterligare variation på samma tema går att hämta från hotell- och restaurangprogrammet där kärnämnen beskrivs som ”klumpar i såsen” och där lärarna menar att det finns stora problem med att nå de uppsatta målen för ämnena. Liksom för flera andra yrkesinriktade gymnasieprogram rapporteras vidare från livsmedelsprogrammet att det här finns stora problem med skolkande från framför allt lektionerna i kärnämnen (Skolverket, 1999c).

Ytterligare exempel kan hämtas från en undersökning som jag genomförde vid en gymnasieskolas hantverksprogram på uppdrag av Skolverket.³ Här uttryckte samtliga lärare att det sällan förekommer några motivationsproblem vad gäller de yrkesinriktade inslagen i utbildningen. Så var emellertid inte fallet med de teoretiska inslagen, vilka präglades av en lägre närvaro och en bristande elevmotivation: ”Yrkesämnet är en sak, där behöver jag liksom inte motivera dem, men det är en helt annan sak med kärnämne-

3 Studien genomfördes i december månad 2000, inom ramen för ett regeringsuppdrag och Skolverkets YKSA-projekt (Yrkesutbildningens Kvalitet – Samverkan i skolan och med Arbetslivet), och var förlagd till en svensk gymnasieskolas hantverksprogram. Här genomfördes intervjuer med rektorn, fyra lärare i karaktärsämnen, två lärare i kärnämnen samt tio elever i årskurs två och tre. Dessutom gjorde jag en mindre enkät som en hantverksklass, totalt 19 elever; i årskurs tre besvarade.

na [...] där behöver jag liksom motivera dem hela tiden.” Likaledes uttrycks därmed inte överraskande av många elever själva: ”Det skulle vara mindre teori och mer arbete” eller ”Det finns för mycket skit som man inte har någon nytta av i sitt yrke” – bara för att ge några exempel.

I Skolverkets nationella utvärdering av hantverksprogrammet bekräftas denna motivationsproblematik (Skolverket 2000f). Även här synliggörs att närvaron är lägre vid kärnämneslektionerna och att engagemanget ofta riktar mot de praktiska och inte de teoretiska studierna. I utvärderingen framträder dessutom en ”lösning” på elevernas stundom illvilliga inställning till teori: man sänker kunskapskraven. På så vis kan man slussa igenom också de elever vars motstånd är särskilt uppenbart. För villrådiga lärare blir den fortlöpande kvalitetssänkningen den enda gripbara räddaren i nöden.

Det finns således goda grunder för att påstå att det finns ett elevmotstånd mot de teoretiska studieinlagen på de yrkesförberedande gymnasieprogrammen. Om man ställer detta teorimotstånd mot retoriken kring det livslånga lärandet framträder en uppenbar ”mismatch”. Teorimotståndet står helt enkelt i direkt motsättning till retoriska förhoppningar kring den yrkesinriktade gymnasieutbildningens studieförberedande inslag och därmed också det livslånga lärandets realpolitiska karaktär.

Till gymnasieskolan med olika upplevelser av grundskolan

Även om det självfallet inte gäller alla elever vid de yrkesförberedande gymnasieprogrammen är det alltså uppenbart att det finns ett motstånd riktat mot teoretiska studier och kunskaper. Detta aktualiserar frågor om varför ett sådant motstånd finns och varifrån det kommer. Frågorna är komplexa och påbjuder ett flerdimensionellt sökande – bland såväl individuella egenskaper som samhälleliga och strukturella faktorer. Om man emellertid låter själva utbildningssystemet i sig avgränsa sökandet kan en fingervisning ges av läroplanen för de frivilliga skolförmera (Lpf 94). I denna står följande att läsa: ”Gymnasieskolan skall med den obligatoriska skolan som grund fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och studier vid universitet.”

I läroplanen står sålunda ett slags kunskapskumulativt tänkande att finna: lägre stadier ska helt enkelt vara förberedande för högre. Därmed röjs det självklara förhållandet att elevens upplevelser och skolprestationer på grundskolan har väsentlig betydelse för samme elevs upplevelser och skolprestationer på gymnasieskolan. Eller lite annorlunda uttryckt: elevens motivation för gymnasiet studieförberedande inslag länkar tillbaka till upplevelsen av grundskolan. Eftersom denna upplevelse självklart varierar, varierar därmed också den grund som olika elever står på den dag de inträder i

gymnasieskolan. Eleven påbörjar helt enkelt sina gymnasiestudier på olika grunder; med olika kunskapsbaser att luta sig mot men också med skilda intressen, motiv och prioriteringar.

Mönsterelever, plugghästar, strulpellar och skolhatare

Den för framtiden väsentliga utbildningsplattform som formas i grundskolan avgörs av många olika faktorer. Särskilt stor betydelse kan i ett första analyssteg två aspekter sägas ha: hur man trivs *med* skolan och hur man trivs *i* skolan. Dessa bildar sammantagna två dimensioner utifrån vilka tidiga utbildningsupplevelser kan struktureras. Att trivas *med* skolan ger å ena sidan en *utbildningsdimension* som handlar om elevens förmåga och vilja till inläring och prestationer utifrån de premisser som utgör skolnormen: skolans fokusering på teoretiska kunskaper, lärarens sätt att organisera undervisning och kunskapskontroll, de ständiga ämnesväxlingarna, att räcka upp handen när man vill säga något – kort sagt alla de företeelser som utgör den förutbestämda ram utifrån vilken eleven ska syssla med inläring och prestationer. Att trivas *i* skolan ger å andra sidan en *social dimension* som handlar om vad som sker i det sociala samspelet mellan elever – på såväl raster som under lektionstid – i termer av positionering i hierarkier, trivsel eller vantrivsel, att vara integrerad eller att vara utanför; det vill säga erfarenheterna av alla de sociala relationer som man som barn är inbegripen i under sin tid i grundskolan.

Genom att utbildningsdimensionen och den sociala dimensionen ställs mot varandra framträder fyra olika elevkategorier utifrån vilka upplevelsen av grundskolan kan diskuteras och förstås. Schematiskt skulle dessa tänkbara elevkategorier kunna framställas och uttryckas enligt figur 1 nedan.

Figur 1: Tidiga utbildningsupplevelser – fyra elevkategorier

		Social dimension	
		+	-
Utbildningsdimension	+	"Mönsterelev"	"Plugghäst"
	-	"Strulpelle "	"Skolhatare"

En första tänkbar elevkategori utgörs av elever som tidigt trivs med både skolans utbildningsdimension och sociala dimension. Man lyckas helt enkelt med inläring och prestationer inom ramen för de betingelser som grundskolan sätter upp och upplever inga problem i kamratgruppen eller i

skolans övriga sociala liv. Att både utbildningsmässigt och socialt trivas i grundskolan skapar alltså en god grund för fortsatta studier. Så bildas vad som skulle kunna kallas en positiv utbildningsspiral. Denna tenderar att leda eleven till ett teoretiskt gymnasieprogram och i flera fall även hela vägen till universitetet eller högskolan. I relation till utbildningspolitiska mål och betingelser för inläring i grundskolan liksom i relation till lärare och klasskamrater framträder på detta sätt en ”mönsterelev”.

En andra tänkbar elevkategori utgörs av elever som tidigt finner sig tillrätta med skolans utbildningsdimension men som har svårare att finna sig tillrätta i skolans sociala liv. De trivs sålunda med skolarbetet och lyckas prestera goda resultat men står av olika anledningar utanför gemenskapen med klasskamrater och andra elever, av vilka de kanske också blir utsatta för mer eller mindre systematiska påhopp i form av psykiska och/eller fysiska kränkningar. Ett socialt utanförskap i skolan kan naturligtvis variera i intensitet och över tid samt handla om och ha sin upprinnelse i en mängd olika företeelser. I föreliggande perspektiv kan en sådan anledning urskiljas. Här samverkar utbildningsdimensionen och den sociala dimensionen på ett sådant sätt att den förra kan vara en av orsakerna till den senare; det vill säga att de goda skolresultaten och utbildningsintresset är en anledning till social utstötning. Sålunda utkristalliseras alla de elever runt om i landet – varje klass verkar ha sin – som får gå under det utbildningsfientliga epitetet ”plugghäst”. Även dessa elever tenderar att söka sig till teoretiska gymnasieprogram och senare till universitet eller högskola. Här blir elev- eller student-sammansättningar efter hand alltmer homogent studieinriktade, varpå epitetet ”plugghäst” också tynar bort.

En tredje tänkbar elevkategori utgörs av elever som trivs med den sociala dimensionen av skolan men som finner utbildningsdimensionen svårtydd, obegriplig och meningslös. Eller med andra ord: man tycker att skolan är en ganska rolig plats att vara på, så länge man slipper undan lektioner och läxläsning. På så vis upplever man sig vara integrerad i skolans sociala liv samtidigt som man står utanför den vuxenformulerade och utbildningspolitiskt definierade skolverkligheten. Här finns således skolans motkultur – de som revolterar mot utbildningssystemet i form av till exempel skolk eller organiserat och improviserat bus eller genom att bedriva jakt på de elever som accepterar och verkar inom samma ramar som man själv definierar sig mot.⁴ På så sätt utmanas kontinuerligt den ordning som skolan vill bygga på och eleverna, både tjejerna men oftare killarna, framträder som ”strulpel-

4 Fördjupad läsning kring bl.a. skolans motkultur, inre spänningar mellan olika elevkategorier samt utförliga analyser av detta står att finna i Paul Willis (1977) sociologiska studie *Fostran till lönearbete*. Här benämns skolans motkultur som ”gänget” (”the lads”) vars relation till samhällstrukturen, sin arbetarklassbakgrund, sin manlighet, varandra, skolan, lärarna och de studieinriktade eleverna – av ”gänget” kallade för ”smilfinkar” – ger perspektiv på skapandet, skepnaden och följden av detta slags motståndskultur inom skolan. (Jfr Margreth Hills antologibidrag, Red. anm.)

lar”. Att elever på detta sätt gör motstånd mot grundskolans utbildningsdimension är ett sedan länge välkänt förhållande, vilket brukar härledas ur elevernas bakgrund i en utbildningssvag social klass samt skolans oförmåga att entusiasmera och väcka nyfikenhet också hos dessa. Sett i ett framtida utbildningsperspektiv tenderar dessa elevers agerande att vara klassreproduktivt: de befäster familjens svaga utbildningstradition genom att i högre utsträckning söka sig bort från gymnasiet, alternativt välja yrkesförberedande gymnasieprogram, och endast i några sällsynta fall gå vidare till högskolan eller universitetet.

En fjärde tänkbar elevkategori utgörs av elever som på ett tidigt stadium varken finner trivsel i skolans utbildningsdimension eller sociala dimension. För dessa elever sammanfaller problem i relationerna till övriga elever med upplevelsen av att skolarbetet känns meningslöst, tråkigt och svårt. Den känsla av ensamhet, utsatthet och meningslöshet som präglar dessa elevers skolgång leder till att skolan blir en på djupet negativ upplevelse – skolan blir en institution att hata. Här återfinns sålunda ”skolhataren”; eleven som är både socialt och utbildningsmässigt marginaliserad. Eftersom dessa båda dimensioner med stor sannolikhet dessutom förstärker varandra – ju jobbigare social skolsituation desto sämre skolprestation och vice versa – riskerar dessa elevers negativa utbildningsspiral att bli särskilt problematisk att vända. Snarare tycks det vara så att ”skolhataren” tenderar att söka sig bort från och inte vidare inom utbildningssystemet. Vid val av gymnasieprogram kan därmed ett slags icke-val fattas, det vill säga att inte gå i gymnasiet över huvud taget. Alternativt hamnar man på, mer än söker sig till, det individuella programmet. Senare kanske man också påbörjar studier vid ett yrkesförberedande program, vilket kan vara ett första steg på en väg bort från den skola som man inte alls tycker om och inte vill vistas i.

Givetvis motsvarar en modell och kategorisering av detta slag en abstraktion av verkliga förhållanden, vilken begränsas av det särskilda synsätt som tillämpas. Därför måste sägas att det givetvis inte existerar fyra allmänt giltiga elevkategorier eller några knivskarpa gränser som exakt kan avgöra vem som är vad. I skolmiljöns och den individuella psykologins dynamik är det till exempel fullt möjligt att ”skolhataren” någon gång blir en ”strulpelle”, att ”strulpellen” kanske gör ett tvärt kast och utvecklas till en ”mönsterelev”, eller att ”mönstereleven” stundtals utpekas som en ”plugghäst”.

Emellertid kan modellen tjäna som en illustration av att den utbildningsgrund som läggs i grundskolan har kraftiga individuella variationer. Till gymnasiet tar helt enkelt olika elever med sig olika relationer till skola och utbildning. Hit kommer alltså allihop: ”mönstereleverna”, ”plugghästarna”, ”strulpellarna” och ”skolhatarna” – och alla faller de inom ramen för det livslånga lärandets politiska retorik och ska förberedas för studier vid högskola eller universitet.

Bristande motivation som institutionellt motstånd

Att alla gymnasister ska ges en studieförberedande utbildning anknyter till en skoldemokratisk tanke som länge satt sin prägel på svensk utbildningspolitik: alla ska ha lika möjlighet och rättighet till utbildning. När denna goda tanke – som här och andra gånger förut – omsätts i någon form av likriktning både vad gäller studieform och studieinnehåll, visar sig emellertid elevernas med nödvändighet individuella skillnader göra intentionen svårförverkligad. Särskilt svårt har förverkligandet varit i relation till de elever som här har kallats för ”strulpellar” och ”skolhatare”.

De ”strulpellar” och ”skolhatare” som inte återfinns inom det individuella programmet tenderar, som sagt var, att söka sig till något yrkesförberedande program. Här är de självfallet inte de enda eleverna; de kanske inte ens är i majoritet. Här finns ju också elever som är, eller lika gärna kan beskrivas som, praktiskt intresserade och yrkesinriktade (elevtyper som här faller bort eftersom utbildningsdimensionen, kanske helt i enlighet med grundskolan själv, fokuserar på utbildningens teoretiska innehåll). Inte desto mindre innebär den beskrivna utbildningspolitikens möte med ”strulpellarna” och ”skolhatarna” på de yrkesförberedande programmen att man inom dessa möter en ny problematik: elever, som inte alls gillar teoretisk utbildning eller rent utav finner sådan meningslös, ska förberedas för högskolestudier.

Mot denna bakgrund tecknas vad som i det närmaste går att likna vid en frontalkrock mellan visioner kring det livslånga lärandet och, om än avgränsade, så inte desto mindre faktiska skeenden inom skolans värld. De elever som av skilda anledningar saknar motivation eller intresse för teoretiska studier och som inte betraktar högskolan eller universitetet som något tänkbart framtida alternativ utövar helt enkelt ett fullt begripligt och kraftfullt institutionellt motstånd mot realiserandet av skolan som ett led i ett livslångt lärande. Bortom detta, mot bakgrund av gymnasierformen aktualiserade och skärpta, motstånd skymtar konkreta orosmoln för flera nivåer inom utbildningssystemet.

På en utbildningspolitisk nivå riskerar en överdriven tilltro till det livslånga lärandet att leda till en fortsatt reformiver vilken underskattar komplexiteten i de institutionella processer som ständigt står redo att utmana dess genomförande. I ett sådant fall kan den utbildningspolitiska retoriken lätt anta skepnaden av en dimridå vilken lägger sig mellan och därmed förstärker den klyfta mellan skolans visionsnivå och verksamhetsnivå som sedan länge har varit ett av utbildningspolitikens mest framträdande huvudbry.

På en lärarnivå riskerar flera lärare att alljämt ställas inför ”omöjliga” lektioner vars skeenden och utfall vida understiger de egna ambitionerna. Sådan bristande överensstämmelse mellan ambition och resultat kan vän-

das både inåt och utåt. Det förra genom upplevelser av otillräcklighet och personliga tillkortakommanden och det senare genom en misstro gentemot såväl utbildningspolitiken som – vad värre är – de motståndsutövande eleverna. Inte i något fall framträder bilden av en sammanhållen skola i det livslånga lärandets tjänst.

Till sist – men självfallet viktigast – framträder en elevnivå där en hel del elever ställer sig undrande till de yrkesinriktade gymnasieprogrammets utökade längd och teoretiska inslag. Mot sin vilja, pliktskyldigt, och knappast i ett studieförberedande syfte sitter dessa elever av sina kärnämneslektioner. Samtidigt sänder den förvisso goda visionen om det livslånga lärandet ut signaler som väl inte är avsedda: att denna uppvärdering av teoretiska kunskaper helt enkelt kan likställas med en nedvärdering av de praktiska, att det yrke man tar sikte mot bör garderas med möjligheter till ytterligare och innehållsligt annorlunda utbildning och att man därmed ska hantera och orientera sig i två kunskapsvärldar – ett krav som för övrigt knappast ställs på eleverna på det samhällsvetenskapliga eller det naturvetenskapliga programmet. De yrkesförberedande programmets numera ”både-och-karaktär” riskerar därmed inte bara att anta en ”varken-eller-karaktär”. De motståndsutövande elevernas möte med visionerna om det livslånga lärandet kan samtidigt innebära att elever som vill bli färdiga med skola och utbildning för att börja arbeta upplever att de helt enkelt inte riktigt tillåts det.

Detta kan i sin tur utgöra en god grund för känslor av vad Persson (2000 och 2001) benämner som ”den livslånga otillräcklighetens ångest” – att ständigt och till och med mot sin vilja möta krav på ett slags anpassningsbarhet till något som både ter sig främmande och kan skapa känslor av att inte riktigt räckta till.

Den väckande gymnasieskolan och den väljande eleven

Att försöka väcka motivation, nyfikenhet och kunskapstörst för mera teoretiska studier också hos de motståndsutövande eleverna är självfallet en i många avseenden väsentlig fråga. I kölvattnet av gymnasiereformen tycks det, vad gäller de yrkesförberedande gymnasieprogrammen, emellertid finnas en slagsida mot att motivation, nyfikenhet och kunskapstörst är något som just ska väckas. Förvisso kan pedagogiskt skickliga lärare i gymnasieskolans kärnämnen och en envis och reell tilltro till alla elevers kapacitet och förmåga lösa upp en del av de skilda motivationsbetingelsernas knutar. Så måste gymnasieskolan fungera. Men detta får inte ske genom att de existerande problemen reduceras till att enkom – som inte sällan tycks ske i skolans värld – bli föremål för kompetensutvecklingsstrategier riktade mot framför allt lärare. Detta skulle vara att övervärdera lärarens roll och förmåga samtidigt som betydelsen av elevens möjlighet att göra sina egna val efter

sina egna specifika intressen kraftigt underbetonades. Motivation, intresse och nyfikenhet kommer ju slutgiltigt inifrån: det är alltid eleven själv som väljer vad han eller hon riktar sitt intresse mot. En gymnasieskolas förmåga vad gäller metoder, information, vägledning, pedagogisk skicklighet, ämnessamverkan och andra sätt att *väcka* nyfikenhet på är förvisso viktig. Emellertid utgör dessa inte de allena avgörande faktorerna för denna avgränsade del av realiseringen av det livslånga lärandet. Den motståndsutövande eleven är nämligen också en aktör. Som en sådan är eleven knappast beredd att hux flux återuppta bekantskapen med något som man under hela sitt skolliv utövat motstånd mot och kanske till och med genom sitt gymnasieval trott sig välja bort. Att som utbildningspolitiker och -planerare inte erkänna dessa problem kan uppfattas som en projektion av de egna föreställningarna om kunskapsprioriteringar på någon annan. Det kan också leda till ett alltför ivrigt visionerande vars hastiga och optimistiska framfart genom utbildningssystemet kan ske parallellt med att de motståndsutövande eleverna på de yrkesinriktade programmen glöms bort.

Att som här betona elevens egna prioriteringar, vilja och intresse för kunskapsprocesser är som sagt inte ett sätt att försöka frånta skolan dess förmåga eller ansvar för att vara vägledande eller entusiasmerande. Snarare är det ett sätt att framhålla att kunskap i skolan skapas i en växelverkan mellan elevens motivation och intresse samt skolans förmåga att tillvarata eller till och med väcka detta. Stundom – alltför tidigt och alltför ofta i mitt eget tycke – överbetonas betydelsen av elevens egen motivation och egna intresse och därmed också ansvaret för sin utbildning. Men ibland kan dessa faktorer också undervärderas. Så tycks ha blivit fallet vad gäller de motståndsutövande eleverna vid de yrkesförberedande gymnasieprogrammen. I valfrihetsrevolutionens tidevarv förefaller deras möjlighet att själva välja paradoxalt nog ha fått stå tillbaka för en förmodligen överdriven tilltro till gymnasieskolans förmåga att väcka till liv ett intresse som inte är elevernas. Detta mår varken lärare eller elever bra av.

Ett avslutande dilemma – direkt eller retroaktiv valfrihet?

När eleverna själva ska få välja och när utbildningssystemet ska välja åt dem är en komplex fråga, vilken kan sägas ligga till grund för ett utbildningspolitiskt dilemma. Dilemmat kan fångas i ett spänningsförhållande som handlar om huruvida skolans uppgift är att erbjuda eleven vad som skulle kunna kallas för en direkt eller en retroaktiv valfrihet.

Den direkta valfriheten svarar å ena sidan mot en handlingsinriktning som innebär att eleven själv ska välja och ta ansvar för hur och vad som ska

läras. På så vis lämnas eleven största möjliga utrymme att göra sina egna val under pågående utbildning. Valfriheten kan alltså här uttryckas som direkt.

Den retroaktiva valfriheten svarar å andra sidan mot en handlingsinriktning som innebär att utbildningssystemet väljer och tar ansvar för vad och hur eleverna lär. På så vis lämnas eleven mindre möjligheter att fatta egna beslut under pågående utbildning. Därmed skulle detta förhållande förvisso kunna beskrivas som ett slags situationellt tvång. Emellertid utlovar det situationella tvånget ofta en form av belöning som betalas ut i efterhand. Detta har – en aning ironiskt – ofta sin bakgrund i en skoldemokratisk tanke: att alla ska ges en likvärdig utbildning för att stå lika rustade för fortsatt utbildning eller – som det nu också kallas – för ett livslångt lärande. Sålunda blir detta slags valfrihet något att inkassera i efterhand. Den blir retroaktiv.

När spänningen mellan detta slags direkta och retroaktiva valfrihet tydliggörs skapas oerhört komplexa och väsentliga frågor kring när, varför och hur det ena synsättet ska ha företräde framför det andra. Ett sådant fall har tydliggjorts här. För att förverkliga visionen om att de yrkesinriktade gymnasieprogrammen ska vara studieförberedande och en del i ett livslångt lärande förefaller i synnerhet den retroaktiva valfrihetens principer ha tillämpats. För de motståndsutövande elever som inte själva vill läsa kärnämnen ska friheten på så sätt betalas ut i efterhand; i form av i synnerhet fler möjliga eftergymnasiala utbildningsvägar. Den retroaktiva valfrihetens framtidsloften tycks emellertid inte ha utgjort en särskilt god grund för studiemotivation på de yrkesförberedande gymnasieprogrammen. Sålunda har själva förutsättningen gått förlorad och förverkligandet av visionen tycks gå i baklås.

Mot denna bakgrund förefaller de motståndsutövande eleverna reagera på en avsaknad av en direkt valfrihet. Ett fullt ut praktiserande av en sådan skulle förvisso kunna innebära att flera av de motståndsutövande eleverna – grundskolans ”strulpellar” och ”skolhatare” – och kanske några av de praktikintresserade eller yrkesinriktade också, rakt av valde bort några eller flera kärnämnen. Detta är emellertid knappast en lösning som står i paritet med de rådande visionerna. Inte desto mindre skulle en starkare medvetenhet kring den direkta valfrihetens betydelse skapa andra förutsättningar även för dessa elever. Här kan faktorer både före, under och efter den motståndsutövande elevens möte med den teoretiserade gymnasieutbildningen tänkas påverka skeendena i en önskvärd riktning. *Före* mötet bör grundskolan – för allas skull – tidigt uppmärksamma och bistå ”strulpellarna” och ”skolhatarna”, i synnerhet vad gäller elevens möjlighet att senare kunna välja gymnasieprogram mot bakgrund av intresse och inte som ett slags skolflykt. *Under* mötet bör en flexiblere gymnasiestruktur fokusera lika mycket – och därmed mer än vad gymnasieformen tycks ha gjort – på ”situationen här och

nu” som mot ”vad som komma skall”. Betoningen av det livslånga lärandet får med andra ord inte överskugga lärandet i stunden. Det är min uppfattning att detta senare skulle stimuleras om former funnes för en mera direkt valfrihet också för dessa gymnasister; till exempel vad gäller när, i vilken ordning och med vilken intensitet som kärnämnesstudier ska bedrivas. *Efter* mötet – till sist men nog så viktigt – får aldrig gymnasiets numera på pappret studieförberedande karaktär innebära en reducering av den möjlighet till självvalda vuxenstudier som Komvux ger.

Betydelsen av kunskapens frukt må aldrig förringas. Men det må heller aldrig den människa som äter av den.

Att ge redskap eller medborgarskap – vilket är gymnasieskolans rätta fokus?

Lennart Fahlén och Lars Næslund

- ● ● ● Liksom föregående bidrag utgår följande kapitel huvudsakligen från ett elevperspektiv, fast i lite vidare bemärkelse. Också här fokuseras kontrasterna mellan utbildningspolitiska mål och skolans verklighet, och författarna frågar sig om det verkligen är möjligt att uppfylla gymnasieskolans dubbla syften med yrkesutbildningen. Kan vi någonsin uppnå "både-och" eller är det stor risk att skolan nu blir "varken-eller" vad gäller att ge medborgarfostran, yrkesgrund samt förberedelse för vidare studier? Måste godkänt betyg i kärnämnen vara inträdesbiljett till en plats i produktionen? Det hävdar "de officiella aktörerna" men överensstämmer det med det kunnande som premieras på en mindre eller medelstor mekanisk verkstad?

Skolan kan aldrig helt lyckas i sin simulering av arbetslivet. Är det då rätt att låta skolan bli en "förvaringsplats" för ungdomar som kanske skulle må och prestera bättre genom att socialiseras till samhälls- och yrkesliv ute i praktisk verksamhet? Dessa – och fler – brännheta frågor behandlas här med debattens skärpa men med utgångspunkt i såväl forskning som personliga erfarenheter.

Som svar på problematiken ser författarna att det måste bli en större acceptans för människors olikheter – "likvärdighet är något annat än likformighet" – och en bättre varvning mellan skolans och arbetslivets lärmiljöer. Minskad ämnessplittring skulle också behövas för att ge eleverna chans till bättre förståelse av helheter.



Lennart Fahlén

Lennart Fahlén är universitetsadjunkt i pedagogik och lärarutbildare vid Linköpings universitet. Han har tidigare arbetat som yrkeslärare och biträdande skolledare vid en gymnasieskola. Hans forskningsområde är skolutveckling och datoranvändning.



Lars Næslund

Lars Næslund är universitetslektor i pedagogik och liksom Lennart Fahlén verksam vid Linköpings universitet. Han har tidigare tjänstgjort som expert inom statliga kommittéer, exempelvis 1976 års gymnasieutredning, samt arbetat på Skolöverstyrelsen, bland annat som utvärderare. Lärares arbete och elevers lärande ligger i centrum för hans forskningsområde.

Att ge redskap eller medborgarskap – vilket är gymnasieskolans rätta fokus?

av Lennart Fahlén och Lars Næslund

Gymnasieskolan erbjuder ett diversifierat utbud av utbildningar som kvalificerar för olika slags yrken och högskoleutbildningar. Reformsträvandena under de senaste decennierna har ofta gått ut på att jämna ut skillnaderna mellan teoretiska utbildningsvägar och mer yrkesinriktade. I dagsläget är alla nationella program treåriga, och deras innehåll har blivit mer likartat. De tidigare yrkesinriktade utbildningarna har nämligen fått ökade inslag av allmänna ämnen, som även syftar till förberedelse för medborgarrollen och högskolestudier. Trots det goda uppsåtet bakom den här utbildningspolitiken är den inte oproblematiserad till sina konsekvenser. Utbildningarna har blivit både mer diffusa och abstrakta, med ökad utslagning som följd. Höjningen av ribban har lett till att fler river. Samhällsplanering och debatt verkar ha styrts av två seglivade myter, nämligen att arbetslivet har monopol på "verkligheten" och skolan på lärandet. Båda dessa föreställningar betraktas som orimliga ur ett sociokulturellt perspektiv. Gymnasiepolitiken kritiserar i föreliggande text för en otydlighet och vidlyftighet som leder tankarna till ordspråket "Den som gapar efter mycket, mister ofta hela stycket". Ur elevsynpunkt finns det starka skäl att vara tveksam mot en fortsatt utbildningspolitik, som innebär allt bredare ingångar kombinerat med en senarelagd specialisering. Ett meningsskapande lärande underlättas däremot av andra vägar, vilka antyds i artikelns avslutning.

Gymnasieskolan: Skilda världar under ett paraply

Gymnasieskolans mångfald skildras här genom sex fiktiva ungdomar. Deras utbildningar överensstämmer inte helt med några enskilda nationella program som finns i sinnevärlden. Däremot syftar skildringen till att spegla typer av utbildningar som "nästan finns" i dagens mångfacetterade gymnasieskola.

Ada(m) går en utbildning som knappast förbereder för någon särskild sektor av yrkes- eller arbetslivet, men den ger en bred allmänbildning och kvalificerar för högskolestudier. För hundra år sedan fanns Adam, men inte Ada, och hans läroverksstudier lade grunden till en bana som präst eller ämbetsman. Klassiska språk och ett definierat kulturarv ingick i det obligatoriska pensum som han då måste tillägna sig, både som professionella red-

skap och för att anses som bildad. Ännu i dag verkar mycket bekant även om en del är annorlunda. Nu liksom då förväntas Ada(m) bli skicklig i att använda *symbolsystem* (skriftspråket, formler, vetenskapliga begrepp, främmande språk, försanthållanden om världen etc.) och dessutom att se meningen och möjligheterna med sådana symboler, även om deras omedelbara användning utanför skolan är outtalad eller dold. Skillnaderna mot i går ligger i (1) att detta redskapsförvärv inte alltid resulterar i ett professionellt (status)yrke, (2) att redskapen delvis är av annat slag och (3) att Ada(m) inte längre har monopol på dessa redskap – men väl ett försprång i användningen av dem.

Bo(el)s utbildning kännetecknas av att flertalet redskap, som ska behärskas, är synligare och påtagligare än Ada(m)s. Det handlar om tekniskt *advanced utrustning* som ofta är dyr att köpa och underhålla. Det krävs utomordentliga kunskaper för att tillverka utrustningen, men den kompetensen finns sällan hos en och samma person, utan det handlar mycket om att skilda kompetenser samordnas för att framställa redskapen. Även om mycken kunskap finns investerad i dessa redskap är de inte självgående, utan *Bo(el)* behövs för att människa-maskin-systemet ska fungera. Vissa redskap är sådana att *Bo(el)* behöver gedigna kunskaper och kanske en god portion kreativitet för att systemet ska bli effektivt, och då är *Bo(el)* en designer; andra gånger är *Bo(el)* en enklare genomförare – men det var nog vanligare för några decennier sedan. Genomföraruppgifter lär man sig nu efter en kortare instruktion på arbetsplatsen, om de inte rent av tagits över av en robot.

Carl(a) går en hantverksmässig utbildning som huvudsakligen är förlagd till skolmiljön. Det innebär fortlöpande handledning av lärare som kan ägna sig åt att utbilda *Carl(a)* utan att behöva snegla på kortsiktiga hänsynstaganden till produktionens krav. *Carl(a)* kan alltså lära sig saker i sin egen takt och behöver inte ses som en säkerhetsrisk för att de bristande kunskaperna ska leda till produktionsstörningar; här gäller tvärtom regeln att man kan lära lika mycket av misstagen som av framstegen. Inte heller behöver *Carl(a)* bli åthutad för att klampa in på andras kompetensområden och revir, ty denna *institutionaliserade hantverkspedagogik* tryggar en helhetssyn i lärandet. *Carl(a)* lär sig genom att iaktta och pröva, läsa eller avlyssna anvisningar och förklaringar samt genom att få återkoppling av läraren.

Daniel(a) deltar i en lärlingsutbildning och får därför växa in i yrket under *autentiska betingelser*, dvs. genom att bidra med arbetsinsatser som gagnar arbetsprocessen och mer etablerade medarbetares intressen. Lärandet blir en biprodukt av att delta i produktionen men aldrig en huvudsak. I början får *Daniel(a)* kanske utföra enklare tjänster åt andra och lära sig genom att titta på och lyssna; något senare kan det handla om att ta över enskilda arbetsmoment under uppsikt av någon ansvarig medarbetare. Efter hand kan *Daniel(a)* få genomföra allt svårare och mer komplexa uppgifter, där en

kedja av handlingar utförs. I slutändan kan det bli tal om att avlägga gesällprov som bedöms gentemot traditionstunga kvalitetskriterier.

Erik(a) utbildas till *ett serviceyrke* som kanske inte alltid har räknats som ett lönearbete utan som ett hemarbete, ideellt arbete, en tjänstefolkssyssla eller dylikt. Under senare decennier har emellertid yrkesgruppen fått hyfsad eller t.o.m. hög status genom den samhällsnytta eller mediaimage som den omges av. En viktig komponent i yrkeskvalificeringen går ut på att samspela väl med klienter som kan vara barn på "fritids", vårdtagare, gäster på hotell och restauranger eller kunder i affären. Därtill måste Erik(a) skaffa sig sakkunskap som växlar från bransch till bransch och gärna förvärvas i institutionaliserad skolmiljö. Klientkontakterna övas emellertid upp, eller finslipas, på autentiska arbetsplatser för att Erik(a) skall bli trovärdig.

Filip(pa) har bristande kunskaper i viktiga basämnen från grundskolan eller möjligen så vaga planer att det ännu inte är aktuellt med en målinriktad utbildning. Filip(pa) får därför gå på det *individuella programmet* i syfte att förkovra sig i svenska, engelska och/eller matematik, alternativt pröva sig fram för att hitta en lämplig bransch. Undervisningen i basämnena sker ofta i mindre grupper men på en del skolor arbetar eleverna i stället med ett beting som avverkas i individuell takt och prickas av på en checklista. Individuella programmet kan också vara en plats där elever som avbrutit nationella program samlas i väntan på att finna en utbildning som passar dem bättre.

Lärande är situerat – skolsystemet bör vara meningsskapande för alla

Året är 1980 och som förordnad vid gymnasieutredningens sekretariat har jag (LN) anledning att besöka ett antal skolor för att samla intryck om sakernas tillstånd. En serie observationer äger rum vid ett glesbygdsgymnasium, och vid ett tillfälle besöker jag en specialkurs med akronymen RSS dvs. Reparation, Svets och Smide. Läraren, en äldre smed med fast handslag och stadig blick, utstrålar en kombination av ödmjuk livsvisdom och yrkesstolt-het. I verkstaden finns bl.a. en femtonårig yngling ("Kalle") som egentligen skulle gå i grundskolan, men där straffade han ut sig genom att sällan komma dit. Genom s.k. anpassad studiegång fick han tjuvstarta med någon målinriktad utbildning för att få en idé om något förmodat bättre. Hos smeden trivdes han som fisken i vattnet – han hade hittat den nisch som passade honom. Kalle började nu förhandla med skolan om priset för inträdesbiljetten till detta pedagogiska paradiset. Det bud han fick var att bättra på sina grundskolekunskaper i några ämnen (som i dag kallas kärnämnen), och kraven var inte större än att de kunde uppfyllas om han "la på ett kol". Han antog budet och arbetade nu med två parallella projekt; dels att ta igen vad

som brustit i svenska och matematik, dels att ta de första stegen mot ett gediget yrkeskunnande i ett hantverk.

Samma år besöktes också en nystartad gymnasieskola i en av Stockholms kranskommuner. På verkstadsteknisk linje år ett fann jag "Pelle". Med ena ögat läste han koncentrerat i en instruktionsbok, och parallellt var andra ögat och båda händerna ivrigt sysselsatta med att praktiskt utföra det moment han skulle lära sig. Något imponerad av Pelles simultankapacitet frågar jag hur han trivs med sin utbildning. Han lyser upp och säger att det här är "hans grej". Annat var det åren i grundskolan, som han genomled utan att förstå vare sig vitsen med studierna eller alla de svåra texter och begrepp i t.ex. naturorienterande ämnen, som han förväntades tillägna sig. Pelle hade också fått mycket skrala betyg i nian, men eftersom konkurrensen till verkstadsteknisk linje var obefintlig hade han blivit antagen. Jag ögnade igenom texten i instruktionsboken och fann den mycket svår, vilket jag också påpekade för Pelle. Även om han kunde förstå synpunkten förklarade han att uppgiften blev lättare av att han såg en mening i den. Tillämpningen fanns i direkt anslutning till instruktionerna, man utvecklade en gradvis ökad yrkeskompetens, och när utbildningen var slut väntade säkra jobb.

1976 års gymnasieutredning arbetade med direktiven att all gymnasial utbildning skulle anknytas till en definierad sektor av arbetslivet, och alla gymnasielever skulle få åtminstone någon arbetslivserfarenhet ("praktik") inom ramen för sitt utbildningsprogram. Det politiska debattklimatet var då sådant att man tyckte synd om elever på studieförberedande linjer, eftersom de inte "blev något", medan elever på yrkeslinjerna i regel fick en identitet och stolthet som de saknat i grundskolan. Som underlag för utredningen använde man sig av uppföljningsstudierna av f.d. yrkes elever, UTYRK, respektive f.d. elever på linjer med högskoleförberedelse som huvuduppgift, UTYG. "I grundskolan var allt emot mig – men i gymnasieskolan var allt för mig", blev ett omdöme som flera elever på de yrkesförberedande linjerna omfattade (Axelsson & Wallin, 1984).

Gymnasieskolans utveckling kom dock att ta en annan vändning än det scenario man anade sig till för ett par decennier sedan. Man talar idag inte mycket om gymnasial yrkesutbildning och än mindre om utbildning av yrkeslärare. Den aktuella benämningen är f.ö. karaktärsämnesundervisning respektive karaktärsämneslärare, medan ämnen som då kallades allmänna (svenska, matematik, engelska etc.) numera kallas kärnämnen (kärna till vad?). Den "integrerade gymnasieskolan" som integrerades på det administrativa planet 1970 kom under 1990-talet att bli mer innehållsligt integrerad och homogeniserad i en riktning som snarast favoriserar "teoretiker" och missgynnar elever som är "praktiskt lagda", för att använda benämningar som är föga adekvata men brukliga till vardags. I dagens tidsanda tycker man inte alls "synd om" elever som går en högskoleförberedande utbild-

ning. Nu är det i stället dessa ”teoretiker” som lyfts fram. Millenniumskiftets exponeringsobjekt blev nämligen en ung, välutbildad, höglitterat, språkkunig och ”könsneutral” finansvalp eller IT-konsult, med starkt självförtroende och yttlig sociabilitet.

Alla program i gymnasieskolan är nu treåriga, tiden för kärnämnen mer omfattande och yrkesprofileringen vagare än på 80-talet. Ada(m) ligger alltså rätt i tiden. Det är däremot ganska tyst om Bo(el), Carl(a), Daniel(a) och Erik(a). Filip(pa) börjar ses som ett så stort samhällsproblem p.g.a. sin vanlighet, att det inom politikerleden höjs röster för att lägga ned det individuella programmet. Trots att föregående avsnitt beskrev gymnasieskolan som en värld med skilda världar, är det uppenbart att det gemensamma paraplyet börjar bli allt påtagligare. De intressanta frågorna är då hur 1990-talets skolpolitik ska förstås, om gymnasiereformen var nödvändig och önskvärd (för vem?), och om en nedläggning av det individuella programmet skulle lösa några problem eller bara ändra deras framträdelseform. Minst lika intressant är frågan om hur tillståndet är på de gymnasieprogram där största tiden upptas av yrkesämnena – en fråga som är i fokus för vår framställning här.

Utbildningar att uppmärksamma – och helst utveckla

På uppdrag av regeringen har Statens Skolverk under åren 2000–2002 ställt forsknings- och utvecklingsmedel till förfogande för gymnasieskolans yrkesprogram (YKSA-projektet) och det individuella programmet. Detta kan i sig ses som en bekräftelse av den bild som tecknades i föregående avsnitt, dvs. att det är här de stora problemen anses finnas – inte hos de ungdomar som förbereder sig för högskolestudier. Det är enligt direktiven i regeringsuppdraget två huvudproblem man vill komma till rätta med för yrkesprogrammen, nämligen murarna mellan dels gymnasieskolan och det lokala näringslivet (den yttre muren), dels gymnasieskolans kärn- och karaktärsämnen (den inre muren).

Vi ingår i en riksomfattande grupp av forskare, som kommit i åtnjutande av YKSA-projektets utvecklingsmedel. Därför har vi inlett ett samarbete med en gymnasieskola som har följande utbud: sju program med yrkesämnena, individuella programmet och gymnasiesärskola. Skolklimatet i kommunen uppfattas som positivt och vår samarbetsskola arbetar med normala gymnasieproblem – men inga extraordinära svårigheter. Vid några inledande överläggningar med kommunens utbildningschef, skolans rektor samt lärare i karaktärs- och kärnämnen på byggprogrammet respektive hotell- och restaurangprogrammet har vi inventerat vilken problembild som framträder. Vidare har vi besökt skolan några gånger, resonerat med lärarna om hur intressanta händelser kan dokumenteras via dagböcker m.m. samt diskuterat hur svårigheter kan förstås och hanteras.

Intressant nog talar skolans personal om samma problem som regeringen skriver om i sina direktiv. Försöken att bättra på kärnämnenas legitimitet och attraktivitet var ett återkommande samtalsämne. Här mobiliserades allt från lärarnas förmåga att yrkes- och "verklighetsanknyta" stoffet, till ekonomiska argument om högre lön för elever med fullständiga betyg. Som problem nämndes att attityden till kärnämnen är mycket ojämnt fördelad hos omgivningen. Dessa ämnen backas nämligen upp av "officiella aktörer" som arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer, högre chefer och pedagogiska tjänstemän; men attityden kan vara en helt annan hos mer näralliggande aktörer – signifikanta andra – som arbetsledaren, "gubbarna" i laget, föräldrar och kompisar. I vissa fall kan dock yrkeselevernas fjärhet mot kärnämnen stimulera lärare som är eldsjäljar för sitt ämne, eftersom dessa elever framstår som ärliga och naturliga – inte så diplomatiskt inställsamma som Ada(m) är ibland. Debattlystnad och acceptans blir då desto tacksammare eftersom framgången märks så mycket tydligare. Vid ett av besöken lade vi oss i en diskussion om existentiella frågor och fann stark tillfredsställelse i att både locka fram vissa ungdomars engagemang och att utmana högljudda elever, som uttalade fördomar mot oliktankande personer.

Även karaktärsämnen visade sig brottas med vissa legitimitetsproblem, vilka kunde bero på:

- 1 preferensproblem, när den aktuella utbildningen inte valts i första hand
- 2 förankringsproblem, när eleverna har vag uppfattning om sig själva, arbetslivet m.m.
- 3 autenticitetsproblem kring skolans förmåga att trovärdigt simulera praktiker inom företaget
- 4 skolans utveckling jämfört med den betydligt snabbare i näringslivet, bl.a. genom maskiner och andra hjälpmedel som möjliggör nya metoder för mer vinstgivande produktion
- 5 yrkeskompetens hos lärarna jämfört med dem som är aktiva i näringslivet och där möter ny teknik, nya material, förändrade processer, ny specialisering, kvalitetsutveckling av professionen med andra kompetenskrav.

Problemen med företagskontakterna kunde hänföras till företagets kroniska tidsbrist, de ryckiga konjunkturerna och den ömsesidiga okunnigheten företagen och skolorna emellan vad gällde de arbetsvillkor som rådde hos motparten. Skolfolket klagade över vissa företags bristande framförhållning och obenägenhet att ställa upp med praktikplatser, trots att samma företag gärna vände sig till skolan för att få hjälp med rekryteringen av nyutbildade elever som arbetskraft – i goda tider. Den bäst fungerande kontaktformen var när skolan bjöd branschfolket på arbetslunch för att informera om skolans planer och samtidigt informera sig om läget inom företagen. Den lunchtid som avsätts är trots allt begränsad, och kombinationen av social

attraktionskraft och kulinariska lockelser tryggar en god anslutning vid dessa regelbundna sammankomster.

Skolans problem är inte "naturliga"

– utan socialt konstruerade

Det framstår som om personalen vid vår samarbetskola ser motivationsproblemen som en minsta gemensam nämnare för de redovisade svårigheternas natur. En sådan beskrivning är inte helt fel ty inblandade aktörers attityder och uppfinningsrikedom har givetvis betydelse, och att bearbeta problemen med den utgångspunkten är nog meningsfullt om man ser till enskilda gräsrötters handlingsutrymme och konkreta uppdrag. Men hur stort förklaringsvärde har sådana attitydaspekter egentligen, och hur mycket närmare kommer man problemens lösning med enbart ökad pedagogisk fingerfärdighet? Risken är att beskrivningar som ensidigt fokuserar individuella fram- och motgångar på mikronivån får oss att bortse från djupare problem som måste hanteras politiskt och ekonomiskt. Om vi jämför människors levnads-sätt genom historien och mellan olika kulturer, påminns vi ju om att vår sociala verklighet, inklusive dess problem, inte "finns" i någon evig mening – den byggs av mänskliga kollektiv och institutioner.

Kalle och Pelle var visserligen skoltrötta men bevisligen varken lärtrötta eller lärtröga. Att här tala om "bristande intelligens" ser vi som fördomsfullt, och termen intellektuell omognad är heller inte tillämplig, eftersom det handlar om normalt utvecklade tonåringar. Grundskolans senare år hade däremot ett innehåll och byggde på spelregler som inte stämde med den kulturella kod dessa elever tillägnat sig i familjen och kamratkretsen (Bernstein, 1977). Vad de behövde var ett radikalt byte av miljö, uppgifter och spelregler för att lärandet skulle bli meningsfullt. Skulle Kalle och Pelle i dag ha orkat sig genom ett treårigt nationellt program, eller hade de rivit p.g.a. att ribban nu har "höjts" i den meningen att deras program har fått ett bredare och mer abstrakt innehåll och mer tid för kärnämnen? Om de hade rivit skulle de sannolikt ha hänvisats till det individuella programmet och där ha fått öva och åter öva mer av samma sak, dvs. basfärdigheter i grundskolans ämnen, för att få en inträdesbiljett till arbetsliv och medborgarskap. För drygt hundra år sedan fällde Verner von Heidenstam de beryktade orden *Det är skam, det är fläck på Sveriges banér, att medborgarrätt heter pengar*, och syftade på att en persons rösträtt hängde på dennes ekonomiska ställning. Men inte bara penninginnehav utan också prestationskrav kan vara en stupstock för många människor. Redan hundra år före Heidenstams uttalande gällde regeln att läsförmåga och katekeskunskaper var ett villkor för att få gifta sig. Optimister som lever i tron att samhällsutvecklingen alltid går i rättvisare riktning kan gärna få svara på frågan om det är rimligt och nöd-

vändigt att införa en samtida variant av detta läs- och katekestvång. Detta är faktiskt vad som sker när kärnämnenas får en primatställning i gymnasieskolan, och när godkända prestationer i dessa ämnen i praktiken gäller som inträdeskrav för delaktighet i produktionen.

Även karaktärsämnenas autenticitetsproblem och företagens förment bristande intresse för skolan kan ses som socialt konstruerade. Yrkeskunskaper producerades ursprungligen, dvs. i förindustriell tid, endast i sina autentiska miljöer; detta lärande skedde som en biprodukt till att man deltog i produktionen. Med industrialiseringen föddes behovet (vems behov?) att avskilja och institutionalisera lärandet till vissa skolmiljöer: verkstadsskolor, yrkesskolor, yrkeslinjer och yrkesinriktade program i nämnd historisk ordningsföljd. Denna s.k. dekontextualisering av lärandet leder förr eller senare till kriser. Människor lär sig förvisso av att delta i varje praktik, oavsett om verksamhetssystemet heter Gymnasieskolan eller Företaget, men det finns gränser för hur trovärdigt skolan kan härma företaget respektive företaget kan härma skolan. Vid bl.a. vår samarbetsskola ser vi exempel på att eleverna får jobba direkt mot kunder i skolans elevrestaurang eller producera kundbeställda friggebodar, men skolan kan alltså inte simulera krog eller bygge fullt ut.

Beställer portföljbärarna tulipanarosor? Är ungdomarna "bortskämda"?

Det är nu olika aktörer kommer in som förmedlande länkar, som har till uppgift att höja skolans trovärdighet och samtidigt ombesörja att skolans dekontextualiserade yrkeskunskap finslipas och omplanteras (rekontextualiseras) i den miljö den ska verka, dvs. i produktionen. När vi som utredare och pedagoger har kommit i kontakt med sådana representanter för organisationer, myndigheter etc., har det slagit oss vilka blandade känslor dessa företrädare visar mot såväl skolan som företagen. Skolan tillmäts en outtömlig potential för lärande, men lärandet kommer på skam för att dess befolkning och värld (läs: lärare och ämnen) anses vara inskränkt. Det adelsmärke som tillskrivs företagen är att de sysslar med "verkligheten", men problemet med dem och företagen är att de anses alltför besudlade med den råa produktionens instrumentella logik. Portföljbärarnas slutsats blir kanske att skolfolket och företagen har mycket att lära av varandra och borde mötas på halva vägen – men det har ingen av dem lyckats inse. Ett perspektivbyte säger oss att dessa representanter och tjänstemän kanske borde acceptera att vår värld är och kommer att förbli ofullkomlig, och att varje verksamhetssystem dels utgör ett stycke social verklighet som måste förstås på sina egna villkor, dels erbjuder sina specifika förutsättningar för lärande.

Aktörer på gräsrotsnivå är inte heller immuna mot myten om separata miljöer för lärande och produktion. Daniel(a) kan således klaga över att man blir utnyttjad som lärling om man får köpa öl till mästare eller skära rå lök en hel dag. ("Annat vore det om man verkligen fick lära sig något.") Lärande innebär emellertid inte bara att man förkovrar sig, bemästrar nya färdigheter eller växer som yrkesmänniska, utan även att man insocialiseras i det mödosamma slit som alla arbetare och tjänstemän får känna av. Om vi vänder på perspektivet, skulle vi kanske fråga om Daniel(a) är beredd att betala de kunnigare medlemmarna i lärandemiljön för att de lär ut sina yrkesknep. Att rutin, slit och oglamorös arbetsmiljö tillhörde det fasta tillståndets pedagogik för Adams föregångare, påminns vi om när vi tar del av filmer och skönlitterära verk om skolan av i går – även den "lärda". Vad sägs om nedanstående skildring från läroverket i Växjö vid sent 1700-tal, hämtad ur Samuels Ödmans *Hågkomster*?

...I detta stora rum församlades alla fyra klasserna på en gång, varvid under läsningen ett så förfärligt buller uppstod att aldrig på någon den stormigaste sockenstämma eller på den lidertigaste krog värre oväsande kunde höras. Fyra gossar, som, för att höras under denna symfoni, nödgades skrika med full hals, och fyra kolleger, som rättade med lika dundrande stämma, samt ständig interförling med risslag, gråt och mycken skrån...allt blandades med jämmer och oreda: latin, katekes, glosor och stryk.....(Hartman, 1995, sidan 46).

Förvaring, likformighet och platt innehåll – tre fallgropar i gymnasiepolitiken

Farmor Annie föddes 1887 och när hon var 13 år började hon tjäna som piga. Antagligen hade hon då inte kommit i puberteten ännu, ty mensdebuten hos skandinaviska flickor ägde oftast rum först i övre tonåren på den tiden. Sjuttio år senare skulle förhållandena vara de omvända, ty man kom i puberteten runt tretton och började förvärvsarbete kring arton. Vid tredje millennieskiftet finns det exempel på västeuropeiska "ungdomar" i 25-årsåldern, som ännu bor hos sina föräldrar och bättrar på kunskaperna (läs: betygen) inom en kontinental mellanvariant av individuella programmet och Komvux. Det brukar heta att utvecklingen alltid går framåt, och skall så göra, men frågan är vad som menas med denna västerländska myt. Ofta påstås också att *förlängd skolgång* är en nödvändig följd av att samhället har blivit mer komplext och kvalifikationskraven från arbetslivet allt högre. Denna sentida svarssågen är inte bara en halvsanning och en klen ursäkt för den förlängda infantiliserings vi utsätter de unga för; den suggererar också bilderna (1) att skolan är en institution för lärande och ingenting annat, och (2) att skolan har monopol på allt lärande, oberoende av dess förmåga att

skapar mening i de uppgifter den erbjuder. När förvaringen av unga blir ett av skolans huvudsakliga uppdrag, riskerar den dock att göra mer skada än nytta. Våra unga berövas chansen att lära sig något och socialiseras in i samhällsgemenskapen via produktivt arbete. Samtidigt döljer man den uppgift som skolan skulle kunna sköta med trovärdighet och framgång i den bästa av världar – dvs. att ge redskap för (ut)bildning.

Ökad likformighet är en annan tendens i svensk utbildningspolitik. En förklaring ligger nog i ett begripligt avståndstagande från parallellskolans epok, då vi hade en resursfattig folkskola för de breda lagren och en mer påkostad lärdomsskola för en liten elit. I själva verket är det nog lika obefogat att ”tycka synd om” Bo(el), Carl(a), Daniel(a) och Erik(a) i dagsläget som det var att urskiljningslöst ömka Ada(m) för ett par decennier sedan. Även om dessa ungdomar i mångt och mycket lever i skilda världar (se ovan) behöver det inte betyda att vissa är privilegierade på andras bekostnad. Likvärdighet (equality) är något annat än likformighet (similarity), och det är ibland rimligare att tala om att Ada(m), Bo(el), Carl(a), Daniel(a) och Erik(a) har olika ”nischer” än ojämlika resurser. Likväl dyker ”prokrustesbädden” inte sällan upp som norm för ungdomsskolan, även hos personer som annars har övergivit en folkhemsk trygghetspolitik för mer nyliberala lösningar inom den ekonomiska domänen. Filip(pa) har inte förökat sig exponentiellt p.g.a. sin levnadsglädje utan det beror på att gymnasieskolan i ”rättvisans” namn gjordes treårig, bredare och mer medborgarorienterad för alla. ”En gymnasieskola för alla” får inte bli en gymnasieskola för ingen, dvs. som i sagan om kung Prokrustes vars bädd var så beskaffad att korta gäster drogs ut och de långa höggs av. Flera skeptiker varnade för att skoltrötta (men inte lärtrötta) ungdomar som Kalle och Pelle skulle vissna i en gymnasieskola avsedd för alla men olämplig för många. Var en sådan utveckling nödvändig – och i så fall varför och för vem?

Vardagisering är ett tredje recept som formuleringsarenans aktörer (dvs. politiker, utredare och länkpå personer) brukar anbefalla skolfolket på fältet för att komma till rätta med ”motivationsproblemen”. Redan 1944 formulerade Alva Myrdal tesen att ”livets” – inte skolans – ämnen borde fokuseras i skolans lärande. Idén kommer från den amerikanske filosofen John Dewey (1859–1952) som hävdade att ämnen som matematik, historia och geografi är onaturliga för barn; läroplanen skulle i stället byggas på barnets frågor och stoffet organiseras tematiskt som verkligheten framträder till vardags. Dewey blev sedermera den svenska grundskolans ”gudfader”; hans principer om elevfrågorna i centrum och ämnesintegration kom att ingå i kommande lärutbildning och läroplanernas konstruktion av ”verkligheten”. Även om Dewey blev kraftigt nedtonad i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och dog symboliskt av ålderdomssvaghet i USA redan på 1950-talet (jfr Ravitch, 1983) är ryktet om hans död i Sverige betydligt överdrivet. YKSA-projektet (se ovan)

utgick bl.a. från normen att integrationen mellan kärn- och karaktärsämnen är något önskvärt, och många lärare i grundskolan och på gymnasieskolans yrkesprogram tänjer sig nästan till självutplåning för att tillgodose detta krav. När några av våra lärarstuderande intervjuade en elevgrupp vid ett yrkesgymnasium framgick det emellertid, att eleverna inte alltid såg ämnesintegration i tid och otid som något att stå efter, ty då blev undervisningen varken trovärdig eller intressant. Vi får inte glömma att Deweys pedagogiska tes, som f.ö. omfattade barn snarare än ungdomar, formulerades vid förra sekelskiftet, när flertalet arbetsmoment i produktionen var synliga för blotta ögat och någorlunda begripliga utifrån de ungas vardagsförståelse. Men nu har arbetsdelningen gått längre och många arbetsprocesser är dolda under ett skal. Den tyske ungdomsforskaren Tomas Ziehe (2000) har lanserat tesen att vardagskunskapen och vardagslivet har segrat ihjäl sig i skolan så till den grad att skolans potential att tillföra nya redskap och spännande världar riskerar att gå förlorad. Vi ser det tragiska i att skolan förväntas lösa allehanda samhällsbrister, medan förväntningarna tonats ned på det som skolan ska vara bra på – att ge kunskaper, färdigheter och attityder inom vissa områden. Dessa områden och deras gränser diskuteras i nästa avsnitt.

Allt lärande är sammanhangsbundet – och spelreglerna växlar med sammanhanget

När Roger Säljö exakt vid millennieskiftet kom ut med boken *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* väckte den en välförtjänt uppmärksamhet. Enligt vår mening ger den verkligen bränsle till debatten om skolans uppdrag och gränser, trots att den ingalunda innehåller några råd och recept. En etnografisk studie av Lave och Wenger om skraddarlärningar i västra Afrika presenteras så, att man tydligt påminns om kontrasten i villkor mellan lärande i autentisk produktion respektive tillrättalagda lärmiljöer som skolor:

Produktionens logik – att klippa till tyget, att sy ihop det för hand eller med symaskiner, och att slutligen förbereda det genom att stryka och ge plagget dess finish – är omvänd mot den ordning i vilket lärandet sker. Lärlingen får således först börja med att under lång tid arbeta med uppgifter som att stryka och sy i knappar. Därefter får man lära sig att sy, och först senare får man ta sig an uppgiften att skära till tyget (op.cit, sidan 44).

Den omvända ordningens logik förklaras av att tyg är dyrt och att produktionen inte får störas av nybörjartabbar. Därför är det rimligt att lärlingen inledningsvis får iakttä hur sömnad och tillklippning utförs, och att lärlingen får lyssna på samtal mellan kund och mästare. Kunskaper som förvärvas genom observation betalas genom att lärlingen utför vissa tjänster som att

springa ärenden och städa; därigenom blir lärlingen en förvisso perifer men likväl legitim medlem i gemenskapen. Genom att gradvis lära sig fler moment och samtidigt tillägna sig den inställning som krävs för att platsa i skräet arbetar man sig alltmer från verksamhetens periferi till dess centrum.

Det faktum att allt lärande är bundet till sitt yttre sammanhang betyder ingalunda att Säljös bok ger näring åt den avskolningsfilosofi som vissa debattörer förordade på 1970-talet (Illich, 1972). Författaren visar tvärtom stark tilltro till skriftspråkets och det institutionaliserade lärandets (läs: skolans) betydelse för mänsklighetens framsteg. Men var sak hör hemma på sin plats, och man anar sig till att skolans spelregler och ämnen bör tas på samma allvar som produktionens logik i skrädderiet:

Lärande i institutionella sammanhang är ofta en helt annan process och har helt andra syften än det som sker under den primära socialisationen. Skolan leder oss in i begreppsvärldar och färdigheter som inte alltid svarar mot vardagens upplevelser och som vi inte har någon omedelbar användning för. Den verksamhet som prioriteras i sådana miljöer är inriktad mot att förmedla insikt i mer abstrakta begreppsvärldar än dem vi möter i vardagen. Och det är just detta som är en stor del av poängen med institutionaliserade former av lärande. De gör oss bekanta med kunskaper och färdigheter som vi inte möter i vår vardag. Vygotskij (1986) uttryckte detta som att det är i skolan som eleven möter vetenskapliga begrepp i motsats till de vardagliga begrepp som vi hämtar ur våra handlingar. Lärandet av dessa mer abstrakta begrepp kommer sedan att gå uppifrån och ned i den bemärkelsen att vi introduceras för dem och först därefter får vi en förståelse av vad de betyder och hur de används. I vardagen fungerar vårt lärande tvärtom. Vi kan använda begrepp och kunskaper utan att kunna definiera dem. Redan som små barn vet vi hur man skall använda termer som vatten, stol och rädsla utan att kunna definiera dem exakt (op.cit, sidan 154).

Varken produktionen eller skolans institutionaliserade lärande förblir dock opåverkade av tekniska framsteg. De afrikanska skräddarna använde sig av symaskiner, och i skolans värld är hjälpmedel som böcker, kartor, jordglober, mikroskop och miniräknare viktiga att bemästra. Att tillägna sig sådana s.k. artefakter är i själva verket en mycket central del i lärandet, även om deras introduktion på arenan bryter mot och utmanar tidigare rutiner och värderingar inom respektive verksamhetssystem. Vår medvetna försiktighet mot överdrivet bruk av skoldatorer får sig här onekligen en törn (jfr Fahlén, 2001; Næslund, 2001); men om andra "avrättar" oss kommer vi att omges av två prominenta personer, nämligen Platon och Piaget. Platon ansåg att bokstavsskriften var en fördärvlig uppfinning för såväl de studerandes moral som deras intellekt, då möjligheten till innantilläsning i texter sågs som ett otillåtet fusk och ett medel till förslappning. Piatets värld var folktom.

Säljö bryter genom sin (och sina lärjungars) 90-talsforskning mot synen på eleven som redskapslös och isolerad. Han ser (i Vygotskijs anda) det legitima med att ge elever stöttning – utan att detta betraktas som ”fusk” – och avviker från benägenheten att försöka ”fotografera” elevtankar i en naken intervjusituation utan tillgång till artefakter och samtalsstöd. I vår socialt konstruerade värld är det dock varken realistiskt eller intressant att isolera intervjupersonerna från det tanke- och samtalsstöd som en jordglob och en sakkunnig intervjuare erbjuder. Om Piagets forskningsvärld var folktom, är Vygotskijs och Säljös värld desto mer befolkad med kunniga bollplank och kulturella ”byggnadsställningar” som erbjuder kommunikativa resurser för tänkande och tal.

Säljö är själv mycket fascinerad över hur åttaåringen Cecilia resonerar när intervjuaren (Jan Schoultz) frågar: *Är det inte konstigt att man kan bo här nere på jorden?* (dvs. i Australien) Cecilia: *Nej för det finns inget upp och ned på jorden* (op.cit, sidan 229). Säljö konstaterar att denna åttaåriga flicka anammat åtminstone fragment ur en vetenskaplig tradition, som hjälper henne att bortse från det synintryck som säger henne att Sverige finns ”där uppe” och Australien ”där nere”. I stället ser hon jorden som ett astronomiskt objekt. Den åttaåriga flickan har alltså kommit mycket långt genom att sätta sig på en jättes axlar, och jätten heter vårt kulturarv förmedlat av skolan. Detta exempel framstår som en triumf för det institutionaliserade lärandets potential, och det innebär kanske ett grundskott mot föreställningen att vardagskunskap och enoreflekterad tematisering av stoff ska upphöjas till allmän norm.

Utbildningspolitik vid vägskälet

Mot bakgrund av skildringen hittills förefaller det vara lätt att beskriva utformningen av en gymnasieskola som riskerar att deformera våra ungdomar. En gymnasieskola med ett fåtal breda ingångar och med uppskjutna val är förvisso inte den enda konstruktionen som är riskabel, men dessvärre en tämligen säker sådan. Att söka minsta gemensamma nämnare resulterar lätt i plågsamma prokrustesbäddar med små möjligheter för eleverna att kvalificera sig, skapa mening och utveckla identitet. Bredgrunda utbildningar med hög abstraktionsnivå liknar en gammal torr pyttipanna med hoprafasade ingredienser och lågt näringsvärde.

Alternativet bör sökas i något som är mer helgjutet, meningsskapande och matnyttigt. Därom *borde* de flesta kunna enas, även om vår tes är utbildningspolitiskt kontroversiell. Däremot kan nog meningarna gå isär om hur denna goda kotlett ska skäras ut eller framställas. För vår del ser vi två strategier som är intressanta att diskutera. Den ena bygger på en väl utbyggd varvning mellan arbete och utbildning, eventuellt utformad som ett individuellt

klippkort på utbildningsområdet. Den andra grundar sig på tesen om meningsskapande genom fördjupning, eventuellt i form av exemplariskt lärande – en bildningsfilosofisk princip som innebär att fördjupning på ett avgränsat område paradoxalt nog kan leda till en breddning ”bakvägen”, eftersom komplexiteten tilltar när man går på djupet med något.

Varvning mellan arbete och utbildning – en väg till mer meningsfullt lärande?

Kunnig kan människan bli när som helst, men stark endast en gång, nämligen medan hon växer. Orden fälldes av läroverksynglingen Niklas i Olle Hedbergs roman *Rymmare och fasttagare*. Pojken hoppade av skolan med motiveringen att han inte ville bli ”vuxen” (läs: förstenad). Idag skulle Niklas ha svårare att hitta ett alternativ till att gå i skolan. De politiskt-administrativa recepten är att göra skolan till en rymningssäker institution genom en kombination av övertalning och diverse ansträngningar att göra skolan mer attraktiv.

En omhuldad tes är att det inte finns någon arbetsmarknad för ungdomar, ty kraven på teoretiska kvalifikationer är så höga i dagens kunskapsintensiva näringsliv, att alla måste ha en omfattande framgångsrik skolgång bakom sig. Ett exempel, som tar udden av detta, finner vi i den då 21-åriga yngling i vår bekantskapskrets, som hösten 1999 måste utebli från en familjehögtid p.g.a. en tjänsteresa till kontinenten; han hade nämligen ansvarsfulla uppgifter inom ett IT-företag. Det intressanta är att pojken dels saknade högskoleutbildning, dels fick kämpa sig genom skolan p.g.a. läs- och skrivsvårigheter. Lärande innebär, i ett sociokulturellt perspektiv, att man tillägnar sig de redskap och spelregler som krävs för att lösa en uppgift. Det är emellertid en myt att lärande måste ha ett generellt innehåll och ske i en institutionaliserad lärmiljö (skolan) vid en bestämd tidpunkt i livet. Lärande är ”situerat”, dvs. något konkret och sammanhangsbundet och en följd av varje praktik vi går in för, vare sig denna praktik handlar om att bygga hus, laga mat, skriva böcker eller använda datorer. Detta om myterna kring kvalifikationskraven och skolans monopol på lärande.

Utbildningspolitiskt har man försökt undvika återvändsgränder, dvs. att riskera att utbilda för arbetslöshet eller icke-högskolebehörighet. Ungdomar har nog så god näsa för arbetsmarknaden att de undviker utbildningar som inte ger bröd även om den har kvaliteter. Icke-högskolebehörigheten är antagligen ett större problem för politiker och administratörer än för tonåringar, som inte alltid ser vitsen med att läsa ännu mer svenska och matematik – de ämnen som de arbetat med sedan sju års ålder. Detta vore ett reellt problem om studier och bildningsarbete endast omfattade unga människor. Men Sverige ligger dessbättre inte bara långt framme när det gäller vardagisering av skolstoff och normalt framme rörande förlängd skol-

gång. Sverige intar också en hedersam tätposition när det gäller folkbildning och återkommande utbildning.

Dilemmat mellan en skola som i nuet är attraktiv för unga och en som är långsiktigt nyttig för dem kan alltså inte hanteras medelst genomsnittslösningens prokrustesbädd eller en ökad infantilisering och vardagisering där "dagis" ses som förebild för "skolis" – och i förlängningen "akademis". Dilemmat kan däremot upplösas genom att satsa än ivrigare på en ännu bättre utbyggd varvning mellan förvärvsarbete och utbildning. Då kan verksamhetssystemet produktion få renodla sin särart och sina lärkvaliteter, medan verksamhetssystemet skola renodlar sin särart och sina lärkvaliteter. Då får vi en skola där tilläggnelsen av reella redskap snarare än den imaginära tilläggnelsen av medborgarskap står i fokus för lärandet. Ungdomarna slipper då längta efter ett arbetsliv som de inte provat på ordentligt, och de vuxna slipper förbanna sin lättja och försuttna skoltid.

Vissa möten med vuxenstuderande, som intervjuades inom projektet *Vuxnas liv och lärande* vårterminen 1990/91, är oförglömliga. Deras "fräslingshistorier" om vuxenutbildningens välsignelsebringande verkan i deras liv överträffade vida de professionella folkbildningsromantikernas mer abstrakta retorik. Bildningens individuella effekter tycktes dock inte ha något samband med om undervisningen var "traditionell" eller "progressiv", om anordnaren var en folkhögskola, en komvuxenhet, eller ett studieförbund. Poängen var att de studerande fick tillgång till nya redskap, när de av egen erfarenhet hade märkt att institutionaliserat lärande hade något att tillföra dem som arbetstagare eller medborgare (Næslund, 1991).

Poängen med ett klippkort på utbildning är att initiativet till utnyttjande ligger hos den enskilde. Kampanjer och initiativ uppifrån riskerar att uppfattas som en variant av Socialstyrelsens sent glömda satsning på att få svenska folket att äta 6–8 brödsivor om dagen. Dessa smörgåsar satte vi i vrångstrupen. En färsk studie av Kunskapslyftet tyder på att återkommande utbildning under sådana betingelser får andra betydelser ur deltagarnas perspektiv än policymakare och utbildningsinstitutioner avser. De vuxna deltagarna erfar då inte utbildningen så att den erbjuder möjligheter till meningsskapande lärande. Effekter i form av ämneskunskaper ter sig blygsamma då mening snarare skapas genom ekonomiska incitament än deltagarnas intellektuella drivkrafter (Assarsson & Sipos-Zackrisson, 2000).

Djup före bredd – en bildningsidé värd att utveckla

Varken ensidigt instrumentell färdighetsträning i tayloristisk anda eller lösryckta skolkunskaper, som pluggas in på ett själlöst sätt, rimmar med det meningsfulla lärande som vi önskar våra ungdomar. Det är också tveksamt om flertalet avnämare i företag och högskolor vill se en sådan utveckling.

Bildningsteoretikern Hans Larsson (1915) utvecklade tesen om "exemplariskt lärande" som en realistisk väg till kvalificerade och meningsfulla kunskaper. Avgränsning med djup skulle alltså ersätta en ylig bredd. I stället för översiktliga faktakunskaper om många krig kan man satsa tiden på djupstudium av *ett* krig vars mekanismer och innebörder blir begripliga och intressanta. En variant av ökat djup som alternativ till (skenbart) minskad bredd finner vi i en del andra länders gymnasieskola; där kanske man läser fem ämnen med mångsidig sammansättning och med ett timtal som är så väl tilltaget att man får både kontinuitet, djup och variation i lärandet.

På samma sätt bör det vara möjligt att i morgondagens gymnasieskola tillåta studiet av ett begränsat antal kunskapsområden. Fördjupning på några avgränsade områden kan paradoxalt nog leda till en breddning "bakvägen". Komplexiteten tilltar ju gärna när man går på djupet med något. En sådan uppläggning borde mänskligt att döma vara meningsfull för eleverna och dessutom ge en god kvalificering av morgondagens arbetstagare. Eventuellt kan det handla om att personer med olika kompetenser och i olika lärmiljöer bidrar till en djupare och därmed mångsidigare förståelse? I så fall kan Hans Larssons aforism "Inte allt, men det hela i delen" få en förnyad aktualitet i vår tid. Att däremot proppa skolschemat fullt med allt fler "allmänna ämnen" bidrar däremot till att minska intresse, förståelse och djupkunskaper hos eleverna. I ambitionen att ge *allt*, gärna samtidigt, riskerar vi att inte ge dem chansen att se helheten för alla delarna.

Avslutningsvis

Vid planeringen av morgondagens gymnasieskola bör vi inte tycka synd om Ada(m), Bo(el), Carl(a), Daniel(a) och Erik(a) för att ingen av dem får allt; inte heller bör förmenta "orättvisor" hanteras genom att man ger lite av varje så gott det går till var och en av dem. De är troligen betjänta av att på ett gediget sätt få tillägna sig ett fåtal redskap, oberoende av om redskapet är en NC-svarv, franska språket, omvårdnadskunnande, guldsmede eller något annat. I morgondagens gymnasieskola får förhoppningsvis Filip(pa) uppleva något av den glädje som Kalle och Pelle kunde berätta om för drygt 20 år sedan. Niklas behöver inte heller rymma till skogen för att slippa skolan och vuxenlivets (läs: det borgerliga livets) leda, utan han kan lära sig ett yrke han trivs med. Bildningens dörr står på glänt om han senare vill dricka ur Mimers brunn på de villkor som vuxenutbildning, folkbildning och (längre fram) högskolan erbjuder.

Den gymnasiala yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer

Robert Höghielm

- ● ● ● Detta bidrag spinner vidare på Margreth Hills presentation av elevkulturer, men nu är fokus på lärarna. Här hävdas att anledningen till att eleverna har svårt att acceptera kärnämnen till stor del är att kärnämneslärarna och deras ämnen företräder en annan kultur – med en annan syn på kunskap och lärande – än karaktärsämneslärarna. De två lärarkategorierna speglar i sin tur skolans respektive arbetslivets olika syn på vilka kunskaper som bör prioriteras. Författaren analyserar begrepp som yrkespraxis och yrkeskunskap samt poängterar att både teoretisk kunskap och kunskap grundad på erfarenheter behövs.

Lärarnas olika undervisningsmetoder, ledarstilar och sätt att kommunicera beskrivs och kommenteras i kapitlet, och det framhålls att lärarens traditionella roll som ledare och kunskapsförmedlare alltmer övergått till att bli en handledarroll.

Mot slutet av kapitlet presenteras konkreta exempel på hur man på ett antal skolor funnit olika strategier för att närma kärn- och karaktärsämnen till varandra. Författaren tänker sig att man kunde låta programmålen i högre grad än ämnena få bli utgångspunkt för undervisningen för att därigenom minska kulturklyftorna och öka helheten i undervisningen.



Robert Höghielm

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

Den gymnasiala yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer

av Robert Höghjelm

Traditionell yrkesutbildning kan anses ha en ganska begränsad syn på utbildning och yrkesträning. En sådan slutsats kommer man till om man beaktar att läroplaner/styrdokument traditionellt

- är baserade på arbetskrav
- i grunden har en additiv syn på faktisk kunskap
- är splittrade i timplaner och ämnen
- vanligen är fokuserade på en passiv lärandeprocess
- förutsätter att lärandet går från enkelt till komplext.

Det är samhällets krav som är i fokus – krav som innebär att skolsystemet ska tillhandahålla medborgare som är välutbildade för arbetsmarknaden och som har specifika färdigheter. Emellertid är det troligt att det finns olikheter i synen på kunskap samt olikheter i uppfattningarna om hur lärande går till. Det finns också skäl att anta att vi ofta förväxlar information och kunskap. Verklighet kunskap kan inte förvärfvas utan att de studerande får tillfälle att reflektera över de erfarenheter de själva har i relation till det ämnesstoff som skall inhämtas. Det finns exempel från företagsvärlden som visar på att där förekommer ett nästan tayloristiskt synsätt på kunskap. (Se t.ex. Hammarén, 1999.)

Problemet för yrkesutbildningen är att olikheter i synen på kunskap och lärande ställer till problem både för skolans avnämare och skolan som institution. I de gymnasiala utbildningsprogrammen med yrkesämnen kan utläsas en ambition att dels genomföra en utbildning för arbetsmarknaden med fokus på vissa allmänna färdigheter, dels iscensätta en utbildning som uppfyller kraven på specifika färdigheter. Mot detta kan ställas företagsinitierad eller företagsintern yrkesutbildning och/eller yrkesfortbildning som gärna har fokus på yrkesspecifika kunskapsområden. Vi rör oss i en "gråzon" mellan skolan å ena sidan och arbetsmarknaden å andra sidan. Området är angeläget att utforska närmare.

Uppbyggnaden av våra yrkesprogram bygger på ett rationalistiskt synsätt som antar att de aktörer som verkar inom gymnasieskolan, både yrkeslärare och elever som läser yrkesämnen, handlar på ett rationellt sätt rörande lärandefrågor. Man skulle kunna anta att även näringslivets olika delar behärskas av ett sådant rationellt tänkande. Det finns dock studier som visar att

man inte har en sådan inställning inom vissa delar av näringslivet, bl.a. en studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri (se Gustavsson, 2000).

I det följande kommer denna problematik att behandlas från några olika infallsvinklar. Med utgångspunkt från en översiktsmodell framhålls de olika aspekter som finns inom dels den s.k. skolkulturen dels den s.k. arbetslivskulturen och deras relation till styrdokument. Figuren som följer försöker påvisa att tyngdpunkten i styrdokumentet kan röra sig antingen mot den ena eller den andra av de två kulturerna. Därefter illustreras med utgångspunkt från ett större antal videoinspelade undervisningspass i yrkesteknik hur de olika yrkeslärarna hamnar i en paradox när de försöker lotsa sig fram mellan de två kulturerna. Videoinspelningarna illustrerar också att yrkeslärarna i olika utsträckning utgår från den egna yrkeskulturen. Vidare tas några exempel fram från YKSA-projektets lärande exempel och utvecklingsprojekt som visar hur kärnämneslärare och karaktärsämneslärare på olika skolor försöker hantera de två kulturerna genom att på olika sätt samarbeta i arbetslag. På sikt kan detta innebära en utmaning mot det etablerade sättet att hantera skolans innehåll i form av olika ämnen.

Kognitivt eller kontextuellt lärande?

Våra gymnasieskolor förväntas förbereda eleverna för aktiviteter och verksamheter utanför eller bortom skolans värld. Något förenklat kan hävdas att autentiska aktiviteter eller autentisk praktik, som eleverna är en del av, är aktiviteter där lärandet inte är det primära målet utan möjligen en biprodukt. Man klarar av att utföra en aktivitet genom att delta i den, t.ex. genom att ha en lärlingsroll. Det finns två huvudstråk under vårt pedagogiska paraply, ett är "social-konstruktivistiskt" det andra är "individual-konstruktivistiskt". Det senare antyder ett förnekande av pedagogik, åtminstone i dess mest extrema fall. Emellertid kan hävdas att det finns väldigt många antaganden i den av människan skapade världen som är omöjliga för den enskilde studerande att finna på egen hand, varför ett sådant förnekande skulle sätta snäva gränser för möjligheterna att utbilda.

Inom den traditionella förberedande yrkesutbildningen gör man ofta yrkesutövningen till en aktivitet som studeras i klassrumsliknande miljöer. Denna ansats, som vi kan kalla ett kognitivt perspektiv, betonar formell undervisning och verbal instruktion. Mot detta ställs betydelsen av ett lärande som är baserat på att pröva på, dvs. bygger på erfarenheter. Dessa skaffar man sig genom att vistas i en arbetsmiljö och genom praktiskt handlande i en arbetsgemenskap. Det är således själva miljön, eller kontexten, som är avgörande för om en person tillägnar sig nya yrkeskunskaper. Vid realiseringen av yrkesprogrammen på lokal nivå försöker utbildningsanordnaren

hantera denna insikt genom att tillhandahålla skolmiljöer som ofta är ett försök att "simulera" riktiga arbetsplatsmiljöer. Vidare finns systemet med arbetsplatsförlagd utbildning, APU.

Det kognitiva lärandet, som utgår från vissa teorier, och det kontextuella lärandet, som är erfarenhetsbaserat, har vart och ett sina begränsningar. Det förra synsättet har vissa begränsningar när det ska omsättas i praktiska situationer medan det senare – på grund av sin bundenhet till specifika situationer – ger ett begränsat lärande. Vidare kan hävdas, inte minst från de utvärderingar Skolverket genomfört under 1990-talet, att dessa synsätt är olika starkt förankrade hos kärnämnes- respektive karaktärsämneslärare.

Några teoretiska perspektiv

Samhällsutvecklingen har en stor inverkan på yrkesutbildningen. Utvecklingen kan analyseras med utgångspunkt från två paradigmer som finns inom pedagogikämnet och beteendevetenskapen, nämligen det modernistiska paradigmet och det postmodernistiska. Det handlar om att det existerar två paradigmatiskt olika kunskapskällor: En modern, centraliserad källa (som är den totala summan av officiella vetenskaper och institutioner representerade särskilt av staten och den av lagar och förordningar styrda marknaden) samt post-moderna, decentraliserade källor (som innebär pluralistiskt spridd kunskap, färdigheter och institutioner som representeras särskilt av icke statlig och icke reglerad marknad och utbyte av relationer). Om vi också accepterar att det är möjligt att överföra kulturella värden till ekonomiska värden, blir det tänkbart att man kan överföra kulturella funktioner till ekonomiska funktioner. Slutsatsen blir således att kulturella värden kan överföras till ett ekonomiskt värde kallat arbete. Det kulturella kapital som gymnasieskolans program med yrkesämnena lyckas förmedla till den enskilde eleven har således en mycket stor betydelse i ett framtida mer eller mindre utvecklat postmodernistiskt samhälle.

Filosoferna, Baudrillard (1988/1998), Lyon (1998) och Lyotard (1984) beskriver den postmoderna samhällsutvecklingen och så även Giddens (1990). Deras beskrivning av postmodernitet och postmodernism varierar en del, men de visar alla på en utveckling där tekniken skapar problem som människor inte förväntat sig.

Denna utveckling kan avläsas som vissa problem för den enskilde läraren genom att denne blivit både en person som är en "ledare" och en som "tillhandahåller" kunskap. Detta är den traditionella rollen som dominerat under den "modernistiska perioden". Emellertid får vi en förändrad lärarroll som framträder allt mer under den "postmoderna" period som vi successivt inträder i. Här har vi en lärare som är mer av en handledare och en vägledare än en som anger vägval och inriktning. Kanske skall vi snarare tala om en "kunskapsfostrare" än om en "kunskapsförmedlare". En fråga är i vilken ut-

sträckning som styrdokumenterna för yrkesprogrammen har lyckats med att anpassa sig till denna förändringsprocess.

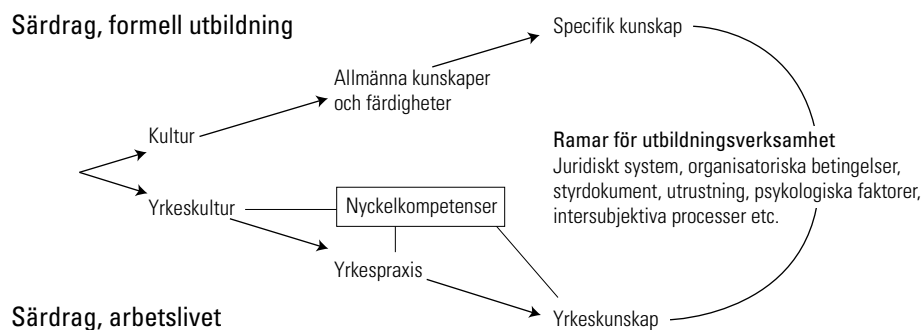
Den skolbaserade kulturen och den arbetslivsbaserade kulturen

Ett problem är att många yrkeslärare arbetar utifrån en modernistisk utgångspunkt och ett tayloristiskt perspektiv på kunskap. Hur tillhandahåller man diffusa personliga och yrkesmässiga färdigheter samtidigt som man tränar dessa?

De två "delarna" av den gymnasieskolbaserade yrkesutbildningen och de "profiler" som finns på arbetsmarknaden illustrerar att det finns olika aspekter i fokus när man diskuterar övergången från skola till arbete. Vidare finns det en diskrepans mellan det som i skolans kontext kallas för allmän färdighet eller allmänbildning samt hur motsvarande både formuleras och uppfattas i arbetslivet. Där talar man inte i första hand om kultur eller allmänbildning utan snarare uttrycker man sig i termer av nyckelkvalifikationer. Varför är det då så viktigt för en gymnasieelev på ett yrkesprogram att veta något om Sokrates dialoger som behandlar vad som menas med kunskap? Jo därför att frågan om vad kunskap är, i synnerhet "god" kunskap, är av största vikt vid en arbetsplats.

Det finns några nyckelbegrepp som är aktuella inom det yrkespedagogiska området när man behandlar yrkeskompetensen, nämligen "yrkeskultur, yrkespraxis samt yrkeskunskap". I det följande görs en analys av dessa begrepp och deras konsekvenser för begreppet yrkeskompetens.

Vad vi skulle kunna hävda är att det förmodligen finns vissa grundläggande skillnader mellan den yrkesutbildningsverksamhet som organiseras i det formella utbildningssystemet och de icke organiserade utbildningsaktiviteter som förekommer i arbetslivet, särskilt inom en av de vanligaste företagsformerna, nämligen små och medelstora företag. Skillnaden skulle kunna förklaras i att det rör sig om två olika kulturer, en s.k. skolkultur och ett varierande antal företagskulturer. Dessa kulturer har särdrag som skiljer dem åt, kanske mer i begreppsliga termer än innehållsligt. Relationen kan illustreras med följande figur:



Figurens översta "ben" beskriver några kärnbegrepp från den s.k. skolkulturen, som karakteriseras av begrepp som kultur ("det svenska kulturarvet") och förmedling av vissa grundläggande kunskaper, som något svepande kan innefatta begreppet "allmänbildning". Vidare tillhandahåller man specifik, s.k. nyttig kunskap. Detta förhållande framträder i form av ämnen eller områdesbeskrivningar som finns redovisade i olika styrdokument (läroplaner, arbetsplaner etc.). Dessa ingår i det som i figuren benämns "ramar för utbildningsverksamheten".

Den nedersta delen av figuren lyfter fram det specifika för arbetslivet. Inom alla yrken finns en yrkeskultur. (Se Höghi, 1998.) Det är fråga om en överföring av både tekniskt kunnande och normativa moment som vuxit fram under en viss tidslängd. Det handlar således om ett överförande av kollektiva erfarenheter. Dessa i sig rymmer en yrkespraxis som innebär att följa vissa regler eller procedurer som kan benämnas yrkestraditioner. Den etiska dimensionen av begreppet praxis kan ingå i begreppet yrkespraxis men viktigare är att framhålla att den innehåller en anda som inte kan meddelas andra direkt genom formella beskrivningar. Genom övningar tillägnas ett visst förfarande som kan vara ett av flera möjliga. Tillvägagångssättet har vuxit fram över tid och har blivit manifest t.ex. på grund av att det fungerar i många situationer. Yrkespraxisen rymmer slutligen i sig de mer yrkes-specifika yrkeskunskaperna.

Yrkeskunskapen och yrkesskickligheten består i att handlingen utförs så att man vet vad man gör och gör det med avsikt efter reflektion och övning. Man kan tala om en förmedlet erfarenhet – en erfarenhet i handling och tankeassociationer. I detta sammanhang har de resonemang Hesslow (2001) för viss relevans. Med utgångspunkt från empiri hämtad från neurofysiologisk forskning hävdar Hesslow att för att genomföra t.ex. en konkret muskelstyrd handling behöver man inte med ord tänka på hur man utför handlingen utan man äger förmågan att simulera beteendet i förväg utan ord. Bliu utfallet till vår belåtenhet utför vi också handlingen. Hesslows slutsats leder till att vi har förmåga till "synsimulering, hörselsimulering och rörelsesimulering", som kan ske utan tillgång till en verbal "begreppsapparat". Vidare tycks det vara klart att det simulerade beteendet aktiverar nästan alla de delar av hjärnan som behövs om vi faktiskt hade iscensatt beteendet. De "intellektuella" aktiviteterna inbegriper även de rent motoriska delarna. Slutsatserna har intresse för en yrkespedagog när man diskuterar "det praktiska" lärandet och det "teoretiska" lärandet. Rent neurofysiologiskt är uppdelningen felaktig eftersom vi när vi "tänker" aktiverar alla sidor av hjärnan.

1 Enligt Hesslow definieras en tanke enligt följande: "En tanke kan beskrivas som en förberedelse för handling åtföljd av perceptionen av handlingens mest sannolika konsekvenser, om den fullbordas. Tänkandet är kedjor av sådana simulerade handlingar och handlingskonsekvenser." Se Hesslow, G. (2001) Medvetande som simulering av beteende och perception. I H. Lagercrantz (red) *Hjärnan och medvetandet*. Nya Doxa, Nora.

Beteendevetarna har ett annat sätt att närma sig problemet. Man brukar tala om den reflekterande praktikern eller ”intelligent praktik”. Ryle (1949/1990) poängterar kunskapen som aktivitet medan Wenger (1998) går ett steg längre och hävdar att kunskap är något som man utövar i en praktisk verksamhet och som yttrar sig i specifika situationer. Kunskapen är något man tillägnar sig i ett socialt sammanhang och successivt tar till sig.

Wenger skiljer inte på teori eller praktik utan det handlar om en interaktion. Akademiska gemenskaper som producerar teorier sysslar också med praktik. Det intressanta är kanske att de själva inte har den uppfattningen. (Se även Schön 1983/1999.) Resonemanget har naturligtvis betydelse när vi diskuterar hur kunskap tillägnas i olika sociala sammanhang, t.ex. i skolans värld eller i arbetslivets värld.

Man kan inta två ståndpunkter beträffande begreppet *yrkeskunskap*. Den ena betraktar kunskap som en sammansatt process av tradition och kultur och den andra delar in kunskap i teoretisk kunskap, praktisk kunskap och förtroenhetskunskap. Den senare betonar att intresset för den praktiska och förtroenhetsmässiga kunskapen har fått stå tillbaka på bekostnad av en övertro på teoretisk kunskap. Vår utgångspunkt är att det antagligen inte är fråga om ett ”antingen-eller”. Bägge aspekterna måste beaktas. Begreppen ”yrkeskultur, yrkespraxis, yrkeskunskap samt yrkeskompetens” kan ha olika innebörder och argumentationen kan hämtas från olika vetenskapsfilosofiska utgångspunkter.

Som ett genomgående inslag har vi det som vi kan kalla nyckelkvalifikationer eller nyckelkompetenser. (Se t.ex. Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. Ed. 1998 och GECULT 2000.) De översikter som gjorts av bla CEDEFOP (1994/1996, 1997a, 1997 b) talar för att en förändring pågår i riktning mot arbetsuppgifter som är mer kunskapskrävande och som även ställer ökande krav på de anställdas nyckelkompetenser.

Yrkeslärares agerande

I det följande kommer vi endast att hämta exempel från skolans värld, dels via empiri insamlad med hjälp av videoinspelningar av undervisning på yrkesprogram, dels via exempel hämtade från Skolverkets s.k. YKSA-projekt. Detta avsnitt redovisar empiri från videoinspelningar av yrkeslärare.

Videoinspelningarna genomfördes när 24 yrkeslärare undervisade i yrkesteknik uppdelade på följande gymnasieprogram: HR (hotell- och restaurangprogrammet), EC (elprogrammet) och IP (industriprogrammet). Förutom de 24 lärarna ingick i studien även ett 80-tal elever. Den genomfördes under åren 1996–1997 och fördelades på tre olika geografiska områden: storstad, ”provinshuvudstad” samt centralort i glesbygd. De åtta lärarna från respektive program videoinspelades tillsammans totalt 48 klocktimmar. Vi

såg de problem som uppstod när yrkeslärarna försökte hantera de två ”kulturerna”, och vi urskiljde även några särdrag. I vår analys vill vi ställa frågan hur determinanterna för yrkeslärares handlande ser ut.

Videospelningarna av undervisningen i arbetsteknik följdes upp med intervjuer av lärare och elever. Metoden är en variant av den s.k. stimulated recall-metoden. Vid analysen användes begreppen *yrkeskultur*, *yrkespraxis*, *yrkeskunskap* vilka konstituerar yrkeskompetensen. Den centrala frågan är hur yrkesläraren gör didaktik av dessa. Syftet med studien var att studera lärarens rationalitet och hur undervisningen byggs upp kring det vi kallar yrkespedagogik. Aktiviteterna har studerats utifrån lärarens undervisningsuppgifter, kommunikationens innehåll, kommunikationsprocessen, organiseringen av inläringen, lärarens ledarstilar samt lärarens användning av olika referenssystem.

Lärarens sätt att organisera sina undervisningsuppgifter

De undervisningstillfällen som videofilmades ägde rum i simulerade verkstadsmiljöer där eleverna fick träna och utföra olika praktiska moment. Undantaget var på HR där eleverna tillagade mat, som efter ett antal timmar skulle serveras till ”riktiga” lunchgäster. Tre huvudtyper av undervisningsuppgifter kunde urskiljas för läraren. Läraren använde skilda strategier i undervisningen för de olika typerna, vilket innebar att eleverna behandlades kvalitativt olika – såväl innehåll som genomförande skiljde sig åt. Följande kunde urskiljas:

Basrutiner. Det finns ett antal basrutiner och uppgifter som för läraren är av rutinartad karaktär och som återkommer hos samtliga elever under studiernas gång. Det är t.ex. ”färdiga” laborationer i ellära, beredning av vissa grundläggande maträtter, t.ex. att steka kött, eller att beräkna varvtal för svarvning. Avsikten från lärarna synes vara att åstadkomma en kunskapsproduktion i enlighet med mål i de formella styrdokumenterna. Det signifikanta är att de är anpassade för livet i skolan.

Projektet. Det kan finnas en svårare uppgift eller ett uppdrag som läraren fått från någon bekant eller kollega att utföra. Själva uppdraget är av utmanande karaktär och ligger utanför kursens mer rutinartade uppgifter men ansluter ändå väl till utbildningens mer övergripande mål. Att klara uppdraget blir då som en utmaning eller ”morot” för läraren. Eleven får mer stöd av läraren för att lösa uppdraget. Som exempel kan nämnas tillverkning av delar till veteranbilar. Andra exempel är ett båtbygge i aluminium, att låta några elever prova på och utveckla ett nytt undervisningskoncept med undervisning via dataterminaler och datorprogram, att iordningsställa ett styrsystem för en utställning eller att utföra en annorlunda maträtt som hör samman med någon mer extraordinär social händelse. Man använder sig således av arbetsuppgifter som ofta är hämtade från en tänkt eller verklig yrkesvärld.

”Hopplösa fall”. I elevgruppen fanns ett antal elever som befann sig i lokalerna och i verkstäderna för att de inte hade något annat att göra. Men man (skolmyndigheten) vet var eleverna finns och eleverna får ”värma sig”, äta skollunch och ha någonstans att vara under dagen. Läraren accepterar eleverna men, enligt intervjuerna, tror de inte på deras verksamhet i yrket. Det finns en longitudinell studie av Carlsson (2001) som dock visar på motsatsen. Vi kunde också se vid några inspelningstillfällen hur några elever hade lärt sig att ”smälta in” i miljön utan att göra något.

Organisationen av inläringen

Själva inlärningsprocessen och hur läraren kommunicerar med eleven går att dela in i kontrollerade och givna huvudgrupper.

Inlärande genom procedurer. Här sker inläring då eleven får genomföra ett antal rutinartade teoretiska och praktiska moment, vilket följs av att läraren kontrollerar att eleven genomfört momentet och att svaren är korrekta. Detta kan benämnas som ”aktivitetsprincipen” och innebär för lärarens del att hålla eleven aktiv till varje pris. Förståelsen kommer som en funktion av (den yttre) aktiviteten.

Ett annat sätt är att läraren ”leder” eleven genom uppgiften, principen kan benämnas ”innötning”. Detta innebär att läraren gör uppgiften med hjälp av eleven. Uppgiften nöts in i eleven genom att läraren ”för” eleven genom uppgiften. Själva ”förandet” är ett sorts förhör där läraren har initiativet och ger anvisningar om vad som skall göras i mycket små steg. Undervisningen är uppbyggd av en serie aktiviteter som eleven gör på lärarens anvisningar. Principen innötning påminner starkt om en inläring av en färdighet som t.ex. att balansera en boll, där upprepningen utgör grunden för själva lärandet.

Problemlösande aktiviteter. Denna inlärningsstrategi grundas på att eleven får sig förelagt ett problem utan en på förhand given lösning, den skall eleven själv tänka ut. Vi har här funnit fyra typer av problemansatser nämligen iscensatta, spontana, reflekterande spontana samt de med okontrollerad upprinnelse:

- **Iscensatta**

Denna typ av problem har läraren konstruerat så att eleven får lösa ett på förhand givet problem där läraren känner till lösningen. Läraren har alltså god kontroll över hur problemlösningen skall gå till. Läraren ser till att elevens förslag till lösningar inte är för vidlyftiga och/eller omöjliga att genomföra.

- **Spontana**

I denna typ av problem känner varken eleven eller läraren till lösningen på problemet. Bägge eller enbart läraren brottas med problemet och försöker finna en lösning. Denna form av spontana problem uppstår då nå-

got inte stämmer i den förelagda uppgiften. Det kan gälla felaktiga komponenter i elektronik, felslipade borrar eller att det fattas vissa råvaror i kockutbildningen.

- Reflekterande, spontana samtal

Denna typ av inlärning utgörs av ett spontant samtal mellan elever och lärare om allehanda ting i yrket eller undervisningen. Läraren berättar något för eleven eller eleven berättar för läraren.

- Okontrollerad upprinnelse

En annan typ av problemlösning uppstår i undervisningslokalen då något går fel och ligger utanför lärarens kontroll. Felet ingår ej i den på förväg givna undervisningen och upprinnelsen till problemet är okontrollerad. Läraren erbjuds genom slumpens försorg ett tillfälle för eleven att lära sig något. Som exempel kan ges när en elsäkring går sönder och läraren tillsammans med eleven försöker hitta felet. Ett ytterligare exempel är eleven som kommer till läraren med en cykelram i ett svårsvetsat material.

Den kommunikativa processen

I samtalet mellan eleven och läraren går det att urskilja mönster i samtalets förlopp och progression. Hur samtalet fortskrider mellan läraren och eleven bestäms av den som bestämmer villkoren i samtalet, tar tolkningsföreträdet i samtalet, och hur man uppfattar varandra. Lärarens handlingsstrategier styrs av procedurer som denne hämtar från yrkeskulturen och yrkespraxis, vilket omsätts i form av en aktivitetsfilosofi. Aktiviteten innebär att "man gör något". Läraren kontrollerar förutsättningarna, därefter sker en start av aktiviteter. Kontrollen består i att läraren talar om hur det är eller hur man skall göra. Kommunikationen med eleven kan sedan leda till att fyra huvudtyper går att urskilja.

I det här sammanhanget kan man tala om yrkeslärarens paradox med vilket menas att läraren ibland hamnar i situationer som har en vällovlig utgångspunkt, men som leder till en situation som inte blir så fruktbar vare sig för läraren eller eleven. För enkelhetens skull har vi benämnt fallen typ 1, typ 2, typ 3 samt typ 4. Med typ 1 avses en situation där läraren "städar upp" elevens problem genom en – ofta innovativ – egen insats. Insatsen leder dock till att problemet bryts ner till "miniinstruktioner" med vars hjälp eleven gör "rätt", men utan att eleven förstår hela problembilden. Här är det således fråga om ren "elevlotsning".

Typ 2 är en kommunikationssituation där yrkesläraren börjar problemlösningen på elevens villkor, men vid ökande komplexitet övergår problemlösningen till att ske på lärarens villkor, t.ex. genom att denne talar om hur man skall göra. Detta kan också leda till en fortsättning som innebär att en typ 1-situation uppstår.

Vid typ 3-fallet kan två riktningar urskiljas. Den ena är att läraren försöker genomföra en problemlösning på elevens villkor men processen leder

till lärarförklaringar som närmast är av "hobbykaraktär". Med detta avses en avgränsad "för stunden-förklaring" som utgår från elevens referenssystem och som syftar till att lösa den akuta situationen. Vi har då en situation som vi kallar typ 3A. Den andra inriktningen börjar också med att läraren utgår från elevens försök till problemlösning, men processen övergår sedan till att läraren refererar till situationer som kan förekomma i yrkeslivet, ett förfarande av oss kallat typ 3B. Läraren försöker således i detta fall ge ett perspektiv som hämtas från yrkesområdet.

Slutligen har vi fallet där läraren helt utgår från sin egen lösning av problemet utan att bry sig om elevens försök till problemlösning. Vi har då en typ 4-situation.

Vi kan konstatera att elevlotsningar förekommer i fallen typ 1 och 4. Typ 4 skapar också hos eleven ett beroende av instruktioner från lärarens sida. Även i typ 2-fallet föreligger en elevlotsning, till skillnad från typ 3 där det inte förekommer någon form av lotsning. Det finns naturligtvis alltid en risk att läraren vid kommunikationstyp 2, 3A eller 3B förr eller senare kan "växla över" till typ 1. Samtidigt har vi problemet med "lärarlotsning" vilket innebär att eleven agerar på ett "välvilligt" och till synes initierat sätt. Detta gör att läraren tror sig uppfatta att eleven "förstår" och att eleven härigenom indirekt "signalerar" att det går bra för läraren att "gå vidare".

Lärares ledarstilar

Ett fruktbart sätt är att dela undervisningen i två interagerande system där det ena fokuserar lärarens ledarstil och det andra fokuserar undervisningen och den pedagogiska akten.

Tabellen illustrerar skillnaden mellan lärarens pedagogiska ledarstil och samspelet mellan lärare och elev. Begreppen i "tankekolumnen" är naturligtvis tolkade med utgångspunkt från de intryck som vi fått genom att studera de videospelade banden men även genom att ta del av intervjuerna med lärarna (se även en tidigare version: Hedlund, 1998).

Inom undervisningen sker som bekant ett kontinuerligt samspel mellan lärare och elever. I flera fall har vi kunnat iaktta hur samme lärare lägger upp sin undervisning på skilda sätt inom samma ämnen och moment genom att använda olika ledarstilar. Det har också varit möjligt att studera hur eleverna reagerar på dessa ledarstilar. Som exempel kan nämnas situationer där läraren hjälper eleven samtidigt som läraren försöker vara kamratlig men då resultatet blir det motsatta vad läraren avsett.

Lärares pedagogiska roll kan beskrivas som "dirigerande, kollegial samt kamratlig". De olika ledarstilarna får konsekvenser för hur kommunikationen mellan elev och lärare utvecklas. Har man en dirigerande roll blir det mer naturligt att använda sig av ett typ 1- och typ 4-beteende, vilket ofta kan leda till låg elevförståelse av uppgiftens innehåll. Man lär sig ett beteende

Lärarens ledarstil	Pedagogisk process			Elevförståelse
	Tanke	Språk	Handling	
Dirigerande, liknande gammeldags verkmästare ²	”normgivande” (implicit från yrkeskultur)	instruktion (implicit från yrkeskultur)	”härmning”, visa och öva (implicit från yrkespraxis)	låg
Kollegial ³	”problematiserande” (implicit från yrkeskultur & yrkeskunskap)	ämnesdialog (implicit från yrkeskultur & yrkeskunskap)	försök och misslyckande (implicit från yrkeskunskap)	bättre
Kamratlig ⁴	”vänskap” (implicit från yrkeskultur)	”social” dialog (implicit från yrkeskultur & yrkeskunskap)	”ömsesidighet” både lärare och elev hjälps åt (implicit från yrkeskultur, yrkespraxis & yrkeskunskap, dock endast typ 3B)	god

utan att förstå varför. Ett kollegialt förfarande leder gärna till en typ 2-kommunikation som kan medföra en bättre elevförståelse än om läraren intar en dirigerande roll. Slutligen har vi läraren som intar en kamratlig, pedagogisk roll. En sådan öppnar möjligheten för läraren att ge god elevförståelse av uppgiftens innehåll. Vanligen består kommunikationen av ett typ 3-förfarande. Här finns dock en skillnad om läraren väljer att utgå från yrkesprofessionen (typ 3B) eller väljer en förklaring av ”hobbykaraktär” (typ 3A).

Lärarens ledarstil hänger också samman med varifrån denne hämtar sitt ”beteende”. Med detta avses i vilken utsträckning läraren i undervisningssituationen relaterar sig till yrkeskulturen, yrkespraxis samt rena yrkeskunskaper. Som synes torde en kamratlig ledarstil vara en bra utgångspunkt för elevförståelse. Lärarens pedagogiska beteende innefattar där alla tre begreppen.

Några sammanfattande slutsatser

Man kan hävda med utgångspunkt från vår empiri att yrkesläraren ”balanserar” mellan de två ”världarna”, nämligen skolans värld och yrkeslivets värld. Den pedagogiska lärarstilen tycks vara hämtad från, i vissa fall, en yrkeskultur som har gamla traditioner av en hierarkisk organisation inom yrket. I vårt material syns detta tydligast inom hotell- och restaurangprogrammet.

² Vanligen av typ 1 och 4

³ Vanligen av typ 2

⁴ Vanligen av typ 3A (förklaring av hobbykaraktär) eller 3B (förklaring utgår från yrkesprofessionen)

Vi fann två principiellt skilda undervisningsstrategier hos lärarna. Den första innebär att läraren via instruktioner låter eleverna göra ett antal rutinartade procedurer från yrket. Fokus sätts då på handlingen och på att eleven skall genomföra ett antal handgrepp och lösa sina uppgifter så snabbt som möjligt. I denna strategi har identifierats olika rationaliteter beroende på hur eleven reagerar på lärarens instruktioner. Den andra huvudstrategin är ett problemlösande förhållningssätt, vilket innebär att undervisningen utgörs av situationer där eleven, med eller utan lärarens hjälp, skall lösa en studieuppgift. Hos läraren har här identifierats två rationaliteter, dels ett spontant, dels ett medvetet iscensatt problemlösningsförfarande.

Lärarna intar olika pedagogiska roller som får konsekvenser för kommunikationen mellan elever och lärare, förståelsen av det man talar om, elevinflytandet samt olika förklaringsstrategier. Förståelsen av det man talar om blir mycket låg hos eleven om läraren använder sig av ett typ 1-förfarande (läraren bryter ner förklaringen i smådelar med resultat att eleven inte förstår helheten). Vi får sålunda en situation som vi kallar elevlotsning. Samma situation uppstår när läraren använder sig av typ 4, dvs. läraren talar om hur det skall vara med utgångspunkt från sitt eget perspektiv. Resultatet kan bli att eleven faktiskt förstår, men läraren vet inte säkert om så blir fallet. Bägge förfaringsätten skapar hos eleven ett slags beroende av lärarinstruktioner. Förfaranden av typ 2 och 3 torde vanligen leda till en förståelse hos eleven. Förklaringsstrategier av typ 1 och 4 innebär i de flesta fall ett lågt elevinflytande medan de övriga sätten borgar för ett större elevinflytande, eftersom läraren alltid börjar resonemangen med eleven utifrån elevens föreställningsvärld. I alla våra identifierade förklaringsansatser (1-4) förekommer inslag av både elev- och lärarlotsning. I det senare fallet rör det sig om elever som till synes signalerar till läraren att "de hänger med" men som endast känner igen ord och uttryck som läraren tar upp utan att de förstår innebörden av dem. Denna "hjälpksamhet" emottages ofta tacksamt av läraren som kan "gå vidare" antingen till en annan elev eller växla över till ett annat moment. Det går också lätt att tolka in att det i grunden rör sig om en ambition från lärarens sida att förmedla ett visst yrkes traditioner och kunskaper så att eleven skall kunna tillägna sig detta så effektivt som möjligt.

Vårt problem är dock att skolan även har krav på sig att förmedla mer s.k. allmänna kunskaper som inte utan vidare kan identifieras vid undervisning i yrkesteknik. Som vi kunde konstatera hade våra yrkeslärare vissa svårigheter att ensamma hantera de två kulturerna. När man ville betona yrkeskultur och yrkespraxis i sin undervisning fick de mer allmänna kunskapsfrågorna träda tillbaka. Yrket och arbetslivets kultur fick dominera och skolkulturen med dess inslag av allmänna kunskaper och färdigheter fick träda tillbaka. Frågan är om dessa kulturer går att kombinera? Låt oss därför gå till några av de s.k. lärande exemplen inom YKSA-projektet.

Är yrkesläraren alltför fångad av yrkeskulturen?

Inom ramen för YKSA-projektets "lärande exempel" har Lärarhögskolan i Stockholm (LHS) samlat in information från sex skolor. Skolorna är geografiskt spridda över landet. De program som var aktuella var hotell- och restaurangprogrammet (HR) samt handels- och administrationsprogrammet (HP). Vidare deltar LHS i ett aktionsforskningsliknande utvecklingsprojekt i en gymnasieskola belägen i ett storstadsområde. Förutom HR ingår även hantverksprogrammet (HV) i detta utvecklingsprojekt.

I samtliga skolor har man försökt att på olika sätt hantera problematiken karaktärsämneslärare och kärnämneslärare, dvs. hur dessa lärarkategorier skall kunna samarbeta på ett sådant sätt att man rätt skall kunna balansera våra två kulturer, dvs. skolkulturen och arbetsmarknadskulturen.

Vid den skola där vi arbetar aktionsforskningsinriktat handlade det initialt om ett internationaliseringsprojekt för att eleverna på HR och HV skulle fås att bland annat studera språk i större omfattning. Projektet har tidvis kommit att utvecklas till att omfatta en allt större del av skolan i samband med att hela skolan införde arbetslag. Det intressanta är att kärnämneslärarnas, i vårt fall språklärarnas, "elevunderlag" ökat kraftigt sedan projektarbetet inleddes. Tidigare ansåg eleverna att kärnämneslärarna företrädde en skolkultur skild från arbetsmarknadskulturen. Genom att lärarna på ett konkret sätt visat för eleverna att kommunikation är ett viktigt inslag i yrkeskulturen och yrkespraxis, dvs. yrket, har eleverna ändrat inställning och i ökande grad börjat välja språk. De har insett att om man skall göra en utlandsförlagd APU måste man kunna språk.

Vid en skola, som valts ut som ett s.k. lärande exempel, har man sökt samla lärarna kring olika former av tävlingar, som understöds av bl.a. branscherna. Kring detta tävlingskoncept har man lyckats samla både karaktärsämneslärare och kärnämneslärare. Detta har i sin tur bidragit till att skolan fått god publicitet, något som skolledningen har varit mån om att odla. Rent pedagogiskt metodiskt arbetar man mycket strukturerat med stark betoning på den yrkesmässiga biten inom programmet. Denna ideologi sammantaget har fungerat som ett "kitt" mellan de två lärarkategorierna.

I arbetslaget vid ytterligare en annan skola strävar man medvetet efter att sudda ut ämnesgränserna. Eleverna känner inte till vilken lärare som kan svara på deras frågor. Därför frågar de den lärare de först träffar på. Lärarna vet det mesta om eleverna och kan stötta dem på ett helt annat sätt än vid traditionell ämnesuppdelning. Till exempel används tid inom projektet för att hjälpa elever som ligger nära "betyget" icke godkänd. Då har eleverna tillgång till alla lärare i arbetslaget.

Vid en tredje skola lät man eleverna arbeta självständigt i ett övningsföretag. Detta skall ses som ett led i hela skolans profil eller pedagogiska idé och i de inslag i hela skolans verksamhet som gäller för alla elever, vilka befruk-

tar arbetet med övningsföretaget. Hur förhåller sig då arbetet i övningsföretaget till de "vanliga" lektionerna i de olika ämnena? Vad kommer först, teori eller praktik? Enligt lärarlaget är det en växelverkan. Även om de försöker starta upp och arbeta i sina respektive ämnen med moment som de vet eleverna kommer att behöva, är det svårt att förutse vad som kommer att hända. Eleverna lär sig genom att "göra först" och teorin, mönster, scheman kommer i andra hand, ibland i form av allmänna genomgångar på vanliga lektioner. Vissa moment, som exempelvis bokföring, går enligt lärarna inte att genomföra utan en genomgång, men först när eleverna samlat fakturor i högar är det läge för en sådan. Det är svårt för eleverna att skilja på lärarna och de vet inte alltid vem som har vilka ämnen. Arbetslaget har också kommit över den initiala oron för det egna ämnet.

"De första åren kände jag alltid en rädsla för att de missar väl inget nu."

Läraren i engelska hade, i detta tredje skolexempel, under de första åren många funderingar kring huruvida eleverna fick tillräckligt med engelska genom det här arbetssättet.

"Jag vinner bara som engelsklärare. Jag färgar min undervisning, förr gick jag i min egen fälla, nu färgar jag av engelskan mot handelsprogrammet. Det de gör ska de ha nytta av. Vill de jobba mot datorerna, då gör jag det på mina engelska-lektioner så det där med att ha en bok som man följer det var länge sedan."

Men laget får återfall och hamnar i fällan "gör det, gör det" vilket är uttryck för en desperation när det inte händer något. Här har man dock genom företagssimuleringen lyckats få lärarna att lämna sina bindningar till de egna ämnena.

Vad vi fäste oss vid i en fjärde skola var att det tycktes finnas en begynnande upplösning av yrkesrollerna på programmet. Så t.ex. gjorde kurator APU-besök, för att det gav en bra och naturlig kontakt med eleverna och deras sammanhang. Studie- och yrkesvägledaren hade specialiserat sig på lärstilar och arbetade tillsammans med matematikläraren om det. Kärnämneslärare strävade efter att möta eleverna i yrkesarbetet, även om man inte löst detta praktiskt ännu. Det arbetssätt som användes vid kärnämnesundervisningen tycktes också vara elevinriktat, t.ex. undervisningen i engelska, där eleverna själva valde projekt som de ansåg bäst ledde dem fram till kursmålen. I karaktärsämnena fanns möjligheter för eleverna till omprov ända tills de blev godkända.

I en femte skola hade man inom lärarlaget tagit fram två "huvudlinjer", nämligen idén med studiepass samt idén att inrätta ett kooperativ, en handelsbod. När eleverna har sina studiepass har de "fritt arbete under eget ansvar". Det är under studiepassen som eleverna arbetar med olika projekt. Varje elev har tillgång till pärmar, som innehåller olika arbetsuppgifter, el-

ler projekt, som har sin utgångspunkt i programmålet. Handelsboden är en ekonomisk förening. Där ingår alla elever och lärare på HP. Alla har betalat 10 kronor per person till kooperativet och är därmed medlemmar i det. Handelsboden finns i skolbyggnaden och eleverna arbetar i denna enligt ett bestämt schema. Syftet med handelsboden är att eleverna skall få kassavana, insikt i företagsekonomi i praktiken etc.:

”Vi kände att det blev för teoretiskt.”

I samtliga de skolor som vi undersökt och som kan anses vara intressanta ur ett kärnämnes- respektive ett karaktärsämnesperspektiv framkom att man på olika sätt försökt hantera vår problematik. Yrkeskulturen, eller om vi så vill, arbetsmarknadskulturen, och dess relation till skolkulturen med sin betoning av traditionella ämnen och allmänna färdigheter har man på olika sätt försökt integrera. Vid flera av skolorna har man försökt simulera arbetslivsverkligheten på olika sätt i skolmiljön.

Några elever vid de studerade skolorna påpekade också att det var lättare att ta till sig vad en karaktärsämneslärare framförde jämfört med vad kärnämneslärarna sa. ”Det är alltid lättare med lärare som varit ute och arbetat.” Tydligt uppfattade dessa elever det som om kärnämneslärarna inte varit ute och arbetat! Yttrandet kan på sätt och vis omfatta hela integrationsproblematiken kärnämneslärare och karaktärsämneslärare.

Skall vi omdefiniera ämnesbegreppet?

I samtliga de empiriska underlag som vi här rört oss med, framkommer tydligt att våra lärare har problem med de två kulturerna, nämligen skolkulturen och arbetslivskulturen. Vi har sett att lärarna väljer olika strategier för att lösa problematiken. I de videoinspelade undervisningspassen framgår med önskvärd tydlighet hur yrkeslärarna brottas med problematiken att försöka arbeta på ett autentiskt sätt inom ”yrkets vägar” och under de inbyggda restriktioner som finns när de rör sig i en skolmiljö. De olika lärarstilarna tycks samvariera med i vilken utsträckning de låter sin egen yrkeskultur och yrkespraxis slå igenom i de pedagogiska handlingarna. Vi kunde också se att de 24 videoinspelade yrkeslärarna i varierande grad hämtade sin pedagogiska profil från sin yrkesidentitet. Något förenklat kan man hävda att de åtta lärarna från elprogrammet hade en tendens att utgå från yrkeskunskaper i sin undervisning, medan de åtta lärarna från industriprogrammet gärna utgick från yrkespraxis. HR-lärarna däremot var den kategori lärare som i störst utsträckning utgick från både yrkeskultur, yrkespraxis samt yrkeskunskaper. En rimlig förklaring är att dessa lärare arbetade mest ”autentiskt” i sin undervisning eftersom eleverna faktiskt tillagade maträtter som inom några timmar skulle konsumeras av riktiga kunder. En slutsats är att ju mer

en yrkeslärarens undervisning dominerades av en yrkeskultur desto mindre inflytande fick den skolbaserade kulturen. Men dessa exempel visade också på vissa brister, eftersom vi vet att den skolbaserade kulturen har en viktig ställning i de olika yrkesprogrammen. Frågan är om det går att hantera denna problematik.

Svaret är att det antagligen är möjligt, om de olika lärarkategorierna kan samverka i större utsträckning, vilket våra sju studerade gymnasieskolor inom ramen för YKSA-projektet visade. De program som studerades var, som nämnts, HR, HP samt HV. Det utmärkande för dessa skolor var att de på olika sätt försökt att utgå från yrkesprogrammets mål, med den effekten att de enskilda lärarna då blev tvungna att överge de enskilda ämnesmålen. Detta innebar initialt vissa frustrationer för en del lärare som i första hand hade känt sig som företrädare för ett enskilt ämne.

Man kan på goda grunder hävda att skolkulturen tillhandahåller ett dekontextualiserat (nedbrutet från sitt sammanhang) redskapstillägnande medan arbetslivskulturen tillhandahåller ett kontextualiserat (insatt i ett sammanhang) lärande. I vårt material framgår detta tydligast inom HR, där arbetslivskulturen hade störst genomslagskraft. Vi kan också i YKSA-materialet se att det finns ett antal utmaningar att gripa sig an i samband med bildandet av arbetslag bestående av karaktärs- och kärnämneslärare vid en skola. Dessa handlar om fyra övergripande strategier som ofta utvecklas i undervisningen på framför allt hotell- och restaurangprogrammet, nämligen produktion som pedagogisk modell, produktion som ekonomiskt medel i skolans finansiering, tävlingsverksamhet respektive "försvar" av ämnet, akademien och det svenska kulturarvet. En annan utmaning att ta sig an är "motsättningen" mellan läroplanens/kursplanernas mål och skolans verklighet samt uppfattningar om detta hos olika lärare.

En möjlig lösning är antagligen att programmålet, i större utsträckning, än vad som nu är, skall vara utgångspunkten och inte de olika ämnena. Hur man på den enskilda skolan når fram till ett sådant förhållningssätt, beror på de enskilda lärarnas möjligheter att överge ett invariant tänkande i traditionella ämnen.

”Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det”

Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer

Marita Olsson och Jan Johansson

- ● ● ● Hur har det blivit som det är? Och hur är det egentligen i dagens gymnasiala yrkesutbildning?

Här ges dels en historik över yrkesutbildningen och dels en bild av dagens gymnasiala yrkesutbildning – vad som styr den och vad som karaktäriserar undervisningen i kärnämnen respektive karaktärsämnen.

En annan utbildningsform – försöksverksamheten med Kvalificerad yrkesutbildning (KY) – beskrivs också och de två utbildningsformerna jämförs. KY, som genomförs i nära samverkan med arbetslivet, har blivit en uppskattad utbildningsform som direkt leder till jobb för de allra flesta. Skillnaderna mellan utbildningarna ligger inte bara i kopplingen till det lokala arbetslivet utan även i att eleverna är äldre och att andelen ämnen med generellt kunskapsstoff är mindre i KY.

Författarnas huvudfråga gäller var styrningen av den gymnasiala yrkesutbildningen egentligen skall ligga – hos utbildningsväsendet/skolan eller hos arbetslivet. Vid jämförelsen med KY kommer gymnasieskolan till korta, och författarna tror att resultatet för ungdomsskolan skulle bli bättre om arbetslivets engagemang och ansvar var större och lokala variationer tilläts i högre grad. Utbildningsutbudet skulle inte behöva vara standardiserat och likvärdigt över hela landet. Om individuella kompetenskonton genomfördes skulle också följderna av eventuella felval bli mindre.



Marita Olsson

Marita Olsson är doktorand vid institutionen för arbetsvetenskap vid Luleå tekniska universitet. Hon deltog i den forskargrupp som utvärderade försöksverksamheten med kvalificerad yrkesutbildning och arbetar nu med en avhandling om yrkesutbildning och lärande i arbete.



Jan Johansson

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

”Om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det”

Erfarenheter och slutsatser från två utbildningsformer

av Marita Olsson och Jan Johansson

Formerna för samverkan mellan skola och arbetsliv skiljer sig åt mellan gymnasieskolans yrkesförberedande program och den eftergymnasiala kvalificerade yrkesutbildningen. Gymnasieskolan karaktäriseras av strikt reglerade relationer, där skolan bestämmer spelreglerna medan den kvalificerade yrkesutbildningen till stor del verkar på näringslivets villkor. Likvärdighet över riket i utbildningsutbud och -kvalitet är ett mål för gymnasieskolan, dvs. om inte alla får havsutsikt så ska ingen ha det. Utfallet av de två utbildningsformerna skiljer sig dock väsentligt – endast hälften av gymnasieungdomarna får anställning inom något år efter skolan jämfört med cirka 80 procent av dem som genomgått den kvalificerade yrkesutbildningen. Övergångsfrekvensen till högskolan är sju procent för båda skolformerna. Orsaker till, och konsekvenser av, denna utveckling diskuteras i uppsatsen. Avslutningsvis ges ett förslag till en ny struktur för de gymnasiala yrkesförberedande utbildningarna.

Yrkesutbildningens framväxt

Yrkesutbildningen har en lång tradition. Tidigare var den helt arbetsplatsförlagd, hade arbetsgivare som huvudmän och reglerades av näringslivets intressenter, exempelvis lärlingsutbildningen, mästarna och hantverksskråna. Med tiden kom yrkesutbildningen att förändras med avseende på såväl form och innehåll som huvudmän och reglering. Yrkesutbildningen kom att delas i teoretisk undervisning, som genomfördes i skolans regi, och praktisk undervisning, som genomfördes i yrkesverksamhetens regi. Till en början var skolan ansvarig endast för den skolförlagda undervisningsdelen, men så småningom kom den, bland annat genom skolverkstädernas tillkomst, att få större inflytande över yrkesutbildningens utveckling. Skolans och samhällets ansvar markerades tydligt genom att Kungliga överstyrelsen för yrkesutbildning (KÖY) inrättades 1944 för att verka för yrkesutbildningens utveckling (Nilsson 1981; Lindell 1992; Hedman 2001).

Motiven för att bygga ut yrkesutbildningen under 1930- och 1940-talen var främst social- och arbetsmarknadspolitiska. Yrkesutbildning blev ett vik-

tigt inslag i krispolitiken under depressionsåren och en förutsättning för industrins uppbyggnad under efterkrigstiden. Stor betydelse för yrkesutbildningens utformning fick den mekaniska verkstadsindustrin och 1930- och 1940-talen kan därför betecknas som verkstadsskoledecennier. Arbetslivets utveckling med bland annat ökad arbetstakt, specialisering och dyrbara maskiner ställde under 1950-talet krav på en kraftigt ökad skolmässig yrkesutbildning. Yrkesskolan blev en linje i en sammanhållen ungdomsskola. Ett gemensamt mål för all ungdomsutbildning är personlighets- och medborgarfostran. Eftersom det inte är möjligt att dra en skarp gräns mellan specifik yrkesutbildning och personlighets- och medborgarfostran utvecklades yrkesutbildningen från en kompletterande fackteoretisk utbildning till en fullständig praktisk-teoretisk utbildning (Larsson 2001).

Yrkesutbildningens genombrottstid

I början av 1960-talet ägde yrkesutbildningens definitiva genombrott rum. Över hela Sverige, på både stora och små orter, startades yrkesskolor som gav yrkeskurser inom allt fler yrkesområden. Antalet elever mångdubblades. På yrkesskolornas heltidskurser ökade antalet elever från 9 000 år 1943 till 71 000 år 1964. Ökningen berodde dels på industrins utveckling, som på grund av mer invecklad produktionsteknik och mer komplicerad arbetsorganisation krävde en grundläggande skolmässig yrkesutbildning, dels på de goda skolkonjunkturerna med bland annat uppbyggandet av grundskolan och en kraftig expansion av all sekundär utbildning (Holmberg 2000; Larsson 2001).

Vid mitten av 1960-talet blev yrkesutbildningen mer enhetlig. Den styrdes centralt av Skolöverstyrelsen, som övertagit KÖY:s arbetsuppgifter. Det starka lokala inflytandet över exempelvis vilka utbildningar som skulle anordnas, vad de skulle innehålla och hur de skulle utformas försvagades. Skolöverstyrelsen införde enhetliga, generella läroplaner och rationaliserade yrkesutbildningen. De ansåg att man med hjälp av den nya utbildningsteknologin, såsom självinstruerande hjälpmedel och centralt utarbetade arbetsinstruktioner, skulle kunna minska utbildningstiden utan att yrkesutbildningens kvalitet försämrades. I många yrkesutbildningar infördes ett stationsutbildningssystem, där eleverna växlade studieplatser efter ett särskilt planeringsschema och yrkesläraren fungerade som handledare. Det nya stationsutbildningssystemet innebar att yrkesläraren med karaktärsdrag av mästare – med verkliga arbetsobjekt och tillverkning av riktiga produkter – ersattes av en yrkeslärare med en mer skolmässigt utformad lärarroll. Undervisningen förändrades och genomfördes nu via olika metodiskt tillrättalagda övningsobjekt (Larsson 2001).

Mot en sammanhållen gymnasieskola

En utredning om yrkesutbildningens framtida uppgifter, innehåll och organisation tillsattes 1963. Utgångspunkterna för arbetet var bland annat att öka integrationen mellan olika utbildningsformer, att tillgodose alla ungdomars behov av kunskap i allmänna ämnen – oberoende av utbildningsinriktning såsom teoretiskt eller praktiskt orienterad utbildning – samt att sträva efter förbättrade kontakter mellan arbetsliv och skolmässig yrkesutbildning. Yrkesutbildningsberedningen redovisade sina förslag i åtta betänkanden. Huvudbetänkandet, som kom 1966, innehöll riktlinjer för en enhetlig, sammanhållen gymnasial skola. Propositionen lades fram under våren 1968 av utbildningsminister Olof Palme. I december 1968 beslutade riksdagen, i partipolitisk enighet, att yrkesskolan skulle integreras med gymnasiet och de nybildade fackskolorna (Axelsson & Wallin 1984; Larsson 2001).

Gymnasieskolans yrkesförberedande utbildning

I den integrerade gymnasieskolan, som startade hösten 1971, var det framför allt yrkesutbildningarna som förändrades. Yrkesutbildningarna fördes samman till 13 breda utbildningslinjer med successiv specialisering. Utbildningarna blev tvååriga. Undervisningen omfattade både yrkesteknik och allmänna ämnen. Tiden för undervisningen i yrkesteknik, det vill säga arbetsteknik och fackteori, minskades samtidigt som tiden för de allmänna ämnena utökades. De allmänna ämnena kom att motsvara fackskolans utbildningsnivå. Den nya integrerade gymnasieskolan erbjöd endast en påbörjad yrkesinriktad utbildning, som förväntades fullföljas i arbetslivet (Axelsson & Wallin 1984; Holmberg 2000).

Gymnasieskolan hade även specialkurser av olika längd, exempelvis frisör-, optiker- eller urmakarutbildning (Larsson 2001). Det fanns omkring 450 olika specialkurser, som varierade från skola till skola (Richardson 1994). Specialkurserna var snävare och mer inriktade mot bestämda yrken (Nilsson 1981).

I och med att samhället tog över hela ansvaret för den gymnasiala yrkesutbildningen förlades i regel de tvååriga yrkeslinjerna och specialkurserna helt till skolan. Den nära anknytningen mellan företag och yrkesskola försvann, likaså kontakten mellan yrkeslärare och företag, som för eleverna medfört att de ofta blivit erbjudna anställning redan när de lämnade yrkesskolan (Holmberg 2000).

Under 1970-talet expanderade yrkesutbildningen, både med avseende på antalet utbildningsplatser och antalet sökande. Omkring 60 procent av de ungdomar som lämnade grundskolan valde att läsa vidare på den integrerade gymnasieskolan. Av dessa 60 procent fullbordade 8 procent en ut-

bildning som var kortare än två år, 56 procent en utbildning om minst två år och 22 procent en treårig utbildning (Richardson 1994).

I debatten om den integrerade gymnasieskolan framfördes kritik mot att studieorganisationen inte var tillräckligt flexibel för att möta skilda krav. Kritik framfördes också mot att det endast var till namnet som gymnasieskolan var en integrerad skolform. Den präglades helt av den klara åtskillnad som gällde för de tidigare skolformerna och en tydlig gräns gick mellan yrkesförberedande utbildning för manuellt inriktade yrken och en teoretiskt inriktad utbildning som förberedelse för akademiska studier. Det var mot bakgrund av bland annat detta som en ny gymnasieutredning tillsattes 1976. Den fick i uppdrag att se över gymnasieskolans organisation. Utredningsarbetet pågick i över fem år och huvudbetänkandet presenterades 1981 (SOU 1981:96).

I betänkandet *En reformerad gymnasieskola* försökte utredarna både lösa problemen inom den integrerade gymnasieskolan och beakta kraven från arbetsmarknad och samhälle. När det gällde problemen inom gymnasieskolan föreslog utredarna att alla linjer skulle innehålla både teoretiska och praktiska inslag, att alla elever skulle få både yrkes- och studieförberedelse samt minst tre veckors arbetslivspraktik varje läsår. När det gällde arbetsmarknad och samhälle visade utredarna på ett behov av icke traditionella kombinationer av utbildningar. Vidare påpekade de att arbetslivets fortgående demokratisering krävde särskilda utbildningsinsatser (SOU 1981:96; Richardson 1994). Utredningens förslag var kanske för visionärt och radikalt, för det lades till handlingarna utan åtgärd (Helgeson & Johansson 1992).

Under 1980-talet bedrevs omfattande försöksverksamheter vad gällde såväl den yttre organisationen som det inre arbetet, praktikens utformning samt samverkan mellan gymnasieskola och vuxenutbildning. *Expertgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen* (ÖGY), som tillsattes 1984, fann att de yrkesförberedande utbildningarna borde ge både breddning och fördjupning. Expertgruppen föreslog till följd därav en förlängning av studietiden med ytterligare ett utbildningsår och en ökning av tiden för allmänna ämnen. ÖGY fann också att samtliga yrkesutbildningar borde innehålla någon del arbetsplatsförlagd utbildning och föreslog att den skulle omfatta minst 10 procent av den totala studietiden under år 1 och 2, med huvuddelen av tiden i år 2. Under det tredje året skulle andelen arbetsplatsförlagd utbildning vara ca 60 procent av läsåret, vilket innebar, i princip, tre dagar per vecka i arbetslivet (SOU 1986:2 sidan 21). Våren 1988 lades propositionen *Utveckling av yrkesutbildningen i gymnasieskolan* (Prop. 1987/88:102) fram och blev startskottet för en omfattande försöksverksamhet i många kommuner.

Efter flera år av utredande och försöksverksamhet blev det 1991 dags för en mer samlad reformering av gymnasieskolan. I propositionen *Växa med*

kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen angavs riktlinjerna för den nya gymnasieskolan. Alla ungdomar mellan 16 och 20 år skall erbjudas utbildning och utrymme för både personliga val och lokal profilering skall stärkas. Utbildningen organiserades i 16 nationella program, som successivt delas i grenar som kan vara nationella eller lokala. Dessutom inrättades ett individuellt program för ungdomar med mer personliga behov. Utbildningsprogrammen blev treåriga och innehöll, förutom karaktärsämnen, en kärna av allmänna ämnen som alla elever skall läsa oavsett programval. Den gemensamma kärnämnesdelen upptog cirka 40 procent av undervisningstiden. På de 14 yrkesförberedande programmen skall minst 15 veckor av den totala studietiden vara arbetsplatsförlagd (Prop. 1990/91:85; Holmberg 2000).

Arbetsplatsförlagd utbildning

Arbetsplatsförlagd utbildning (APU) innebär att delar av den yrkesförberedande utbildningen sker på en arbetsplats. Det är, enligt gymnasieförordningen, skolhuvudmannen, oftast kommunstyrelsen, som beslutar hur stor del av de 15 veckorna som skall fördelas på vart och ett av de tre utbildningsåren. Styrelsen för utbildningen ansvarar för att APU:n uppfyller kraven. Styrelsen ansvarar också för anskaffandet av erforderligt antal APU-platser samt för att det i skolplanen redovisas vilka arbetslivskontakter som upprättats. Endast kurser i yrkesämnen får arbetsplatsförläggas (UFB 2 1996/97).

Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen skall planeras och genomföras med utgångspunkt i de utbildnings- och undervisningsmål som fastställts. APU:n skall ske under ledning av handledare som är kunniga inom yrkesområdet och som har handledarutbildning. Det är skolhuvudmannens ansvar att försäkra sig om att handledaren har den kompetens som krävs samt besluta om huruvida handledarutbildning skall anordnas (Prop. 1990/91:85).

Kvalificerad yrkesutbildning

Kvalificerad Yrkesutbildning (KY) är en utbildningsform som står organisatoriskt fri från andra befintliga system. Utbildningen ger fördjupade teoretiska (aktuella vetenskapliga forskningsresultat) och praktiska (genererade i produktionen) kunskaper, vilka krävs för att självständigt och i arbetslag utföra kvalificerade arbetsuppgifter i en modernt organiserad produktion av varor och tjänster. Utbildningen utformas i nära samverkan med arbetslivet. Den innefattar arbetsplatsförlagd utbildning, så kallad Lärande i arbete (LIA). Arbetslivet deltar också aktivt i själva genomförandet av utbildningen (Prop. 1996/96:145).

KY:s tillkomsthistoria

I mars 1996 fattade regeringen beslut om försöksverksamhet med KY. Försöksverksamheten syftade till att belysa arbetslivets och de studerandes intresse för denna typ av utbildning, samt ge underlag för ställningstaganden till hur utbildning av detta slag skulle kunna utformas och inordnas i nuvarande utbildningssystem.

KY:s tillkomsthistoria inleddes med att regeringen tillsatte en särskild utredare¹ för att belysa behovet av en kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning. Betänkandet *Yrkeshögskola. Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning* (SOU 1995:38) presenterades i april 1995. I utredningen skildrades arbetslivets utveckling på gängse sätt, det vill säga att varuproduktionen minskar och den privata tjänstesektorn ökar, att förändringstakten tilltar såväl i teknisk som organisatorisk mening och att kunskaper och färdigheter, som tidigare räckte för en hel livskarriär, nu kan vara föråldrade inom loppet av några få år. Utredningen betonade särskilt yrkesövergripande kompetensområden som viktiga för fortsatt förkovran.

Historiskt sett byggde utredningen på krav som främst några av landets arbetsgivarorganisationer länge framfört; att Sverige måste få en genuint kvalificerad yrkesutbildad arbetsstyrka. Utredningen kan också ses som besläktad med ett flertal propåer och utredningar som genom åren argumenterat för olika former av mellanexamina. De tidigare fyraåriga tekniska gymnasierna används ofta som referens för att visa att förhållandevis korta utbildningar kan ge en mycket användbar kompetens.

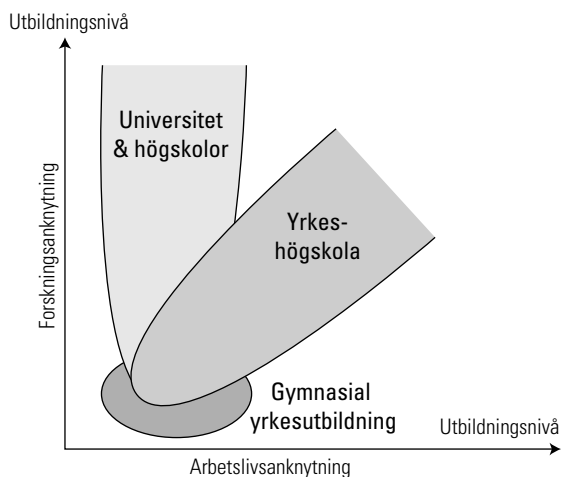
Utredarna inspirerades av Tysklands duala lärlings- och gesällsystem för inskolning på arbetsplatserna och tydliga gradering av yrkeskompetens med mästarvärdighet som den högsta nivån. Även de finska försöken med yrkeshögskoleutbildning var en viktig inspirationskälla.

I betänkandet definierar utredarna kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning.

Med kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning avses utbildning, som bygger på grundläggande utbildning i gymnasieskolan och ev. på praktik, ger fördjupad eller specialiserad yrkeskompetens men inte nödvändigtvis färdigutbildning, i väsentliga delar handlar om praktisk tillämpning av känd kunskap och teknik, inte är akademisk i traditionell mening, samt syftar i första hand till verksamhet inom näringslivet (SOU 1995:38 sidan 55).

Utredarna gör också ett försök att placera den kvalificerade eftergymnasiala yrkesutbildningen i förhållande till nuvarande utbildningsformer. Detta illustreras med en figur hämtad ur utredningens betänkande.

¹ Rolf Nordanskog, utbildningschef vid Volvo Personvagnar AB, Motor i Skövde, förordnades av utbildningsminister Per Unckel att som särskild utredare leda utredningsarbetet.



Figur 1. Utredningens inplacering av kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning, här betecknad Yrkes-högskola. (Källa: SOU 1995:38 s 61)

Remissbehandlingen av betänkandet visade att utredningen i flera delar uppfattades som kontroversiell. Det var gott om arga kritiker. Idén om en fristående yrkeshögskola möttes på flera håll med kommentarer om ett inrättande av en "B-högskola". Många reagerade på utredningens positiva värdering av "inte akademisk i traditionell mening". Ett flertal universitets- och högskoleremisser påpekade att det redan fanns många akademiska utbildningar som är starkt yrkesinriktade med betydande inslag av yrkespraktik. Positiva till utredningens förslag var bland annat SAF och många av länsstyrelserna och kommunerna.

I propositionen *Kvalificerad yrkesutbildning m.m.* (Prop. 1995/96:145) markerade regeringen att många akademiska utbildningar är tydligt yrkesinriktade. De betonade också att den kvalificerade eftergymnasiala yrkesutbildningen skall förankras "både i vetenskap och i arbetslivet". Med anledning av de många negativa remisserna från högskolevärlden tog regeringen avstånd från förslaget om en fristående yrkeshögskola. Regeringen motiverade den kvalificerade eftergymnasiala yrkesutbildningen med framför allt arbetsmarknadens krav, där bland annat tillväxtmotivet betonades starkt. Regeringen föreslog en försöksverksamhet.

Försöksverksamheten med KY

Försöksverksamheten leds av en organisationskommitté. Kommitténs arbete regleras av *Lag om en försöksverksamhet med viss kvalificerad yrkesutbildning* (SFS 1996:339) och *Förordning om en försöksverksamhet med viss kvalificerad yrkesutbildning* (SFS 1996:372). Kommittén gick ut med en inbjudan till universitet och högskolor, kommuner, gymnasieskolor, skolenheter med Kom-

vux, landsting, utbildningsföretag med flera om att delta i försöksverksamheten. Av inbjudan framgick att kommittén inte finansierade befintliga eller lätt modifierade utbildningar, eftersom syftet med försöksverksamheten var att åstadkomma en ny eftergymnasial yrkesutbildning. Ett annat krav för att få medel beviljade var att arbetslivet engagerades i genomförandet av utbildningen, samt att det i arbetslivet fanns ett verkligt behov av den kompetens som utbildningen avsåg att ge. Tillsammans med ansökan om att få delta i KY-försöket skulle en utbildningsplan insändas. Utbildningsplanen skulle disponeras enligt kommitténs direktiv och kunde efter godkännandet inte ändras utan nytt beslut av kommittén.

Utbildningarnas omfattning anges i KY-poäng. En poäng motsvarar en utbildningsvecka. Utbildningsprogrammen varierar från 40 till 120 poäng. För utbildningar som omfattar minst 80 poäng har den studerande rätt att få ett examensbevis på en kvalificerad yrkesutbildningsexamen, förutsatt att han eller hon är godkänd på alla moment som ingår i utbildningen. Behörighetskraven för att antas till utbildningen är i princip de samma som för högskolan. Kommittén får medge att andra erfarenheter än gymnasial utbildning ger tillträde till utbildningen. Behörighetsreglerna får inte utformas så att de verkar segregera. All utbildning är riksrekryterande. Under hela utbildningstiden och under samtliga moment har de studerande rätt till studiemedel enligt gällande studiestödsregler.

Under det första verksamhetsåret beviljade kommittén 1 728 utbildningsplatser, under andra året 1 982 och under det tredje verksamhetsåret 1 542. Under innevarande år omfattar KY:s försöksverksamhet 12 000 årsstudieplatser.

Lärande i arbete

För att de studerande ska få del av och kunna tillgodogöra sig den kunskap som genereras i produktionen och få erfarenhet av villkoren i arbetslivet i branschen, arbetsplatsförläggs cirka en tredjedel av utbildningstiden. Lärande i arbete (LIA) syftar till att eleverna skall tillföras och få möjlighet att bearbeta nytt kunskapsstoff, till skillnad mot praktik som innebär tillämpning av utbildningsteoretiska moment. För att ett lärande i arbete ska kunna komma till stånd krävs en modern arbetsorganisation och att arbetsplatsen håller på att utvecklas mot en lärande organisation.

Syftet med LIA är inte bara att skapa förtrogenhet med yrkesområdet, utan också att lägga grunden för fortsatt utveckling i arbetslivet. Under denna del av utbildningen skall den studerande tillämpa ett helhets- och systemperspektiv, träna upp sin analytiska förmåga samt utveckla sina färdigheter och personliga egenskaper. LIA kräver kvalificerad handledning och utrymme för reflexion och eftertanke.

Skillnader och likheter mellan GY och KY

Förutsättningarna för de två utbildningsformerna, det vill säga Gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar (här kallad GY) och Kvalificerad yrkesutbildning (KY) är vitt skilda, men dock till stora delar densamma. I detta avsnitt jämförs de två utbildningsformerna med avseende på reglering, utbud och efterfrågan, organisering och genomförande, pedagogiska arbetssätt samt utformningen av APU och LIA ur ett perspektiv av samverkan mellan skola och arbetsliv.

Regleringen av de två utbildningsformerna

Båda utbildningsformerna regleras av olika styrdokument. GY regleras av lag, förordning, läroplan, program mål och kursplan. Målen i GY:s styrdokument formuleras av riksdag och regering. Kommunernas politiker, rektorer och lärare har ett gemensamt ansvar för att målen uppfylls. Huvuduppgiften för ungdomsskolans frivilliga skolformer är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar så att eleverna kan tillägna sig och utveckla kunskap. GY skall fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för både yrkesverksamhet och studier samt för vuxenlivet som samhällsmedborgare och ansvariga för sina egna liv. GY skall ge ungdomarna en sådan grund att de har en beredskap när arbets- och samhällslivet förändras. All verksamhet inom GY skall bidra till elevernas allsidiga utveckling (Lpf94).

KY regleras av särskild lag och förordning. Enligt de övergripande målen skall KY ge fördjupade teoretiska och praktiska kunskaper, som kännetecknas av såväl ämnesteoretiskt djup som stark arbetsplatsintegrering. KY skall tillgodose två viktiga behov; dels arbetslivets behov av kvalificerad arbetskraft för produktionsutveckling, dels de studerandes behov av utbildning som leder till arbete och utvecklingsmöjligheter både yrkesmässigt och personligt.

Inom både GY och KY skall viss del av utbildningstiden arbetsplatsförläggas. Inom GY skall APU:n omfatta minst 15 veckor och varje vecka skall motsvara 24 timmars undervisning i skolan. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen skall planeras och genomföras med utgångspunkt i de utbildnings- och undervisningsmål som fastställts (Prop. 1990/91:85). I läroplanen sägs följande om kunskaper och lärande:

Skolan kan inte självt förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Därvid skall skolan ta till vara de kunskaper och erfarenheter som finns i det omgivande samhället och som eleverna har från bl.a. arbetslivet. Den värld eleven möter i skolan och det arbete eleven deltar i skall förbereda för livet efter skolan (Lpf94 sidan 26).

Inom KY omfattar LIA cirka en tredjedel av utbildningstiden. LIA är det utbildningsmoment där de studerande ska förvärva de kunskaper som enbart finns i arbetslivet.

Kunskap kan indelas i olika former, såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. ... Fakta är kunskap som information, förståelse är kunskap som meningskapande, färdighet är kunskap som utförande och förtrogenhet är kunskap som erfarenhet. Tyngdpunkten av den ena eller andra formen kan förskjutas i olika utbildningssituationer. Förståelse är den kunskapsform där en nära samverkan mellan skola och arbetsplats kan ge ömsesidigt förstärkande effekter. Förtrogenhetskunskap är den form där lärande i arbete bör ha sin tyngdpunkt (Prop. 2000/01:63 sidan 19).

Utbud och efterfrågan av utbildning

GY:s utbildningsutbud styrs av statliga beslut. Inom gymnasieskolan finns idag 17 nationellt fastställda treåriga program. Av dessa 17 program är 14 yrkesförberedande. Elever som i sin utbildning vill kombinera ett eller flera program har rätt att så göra, om det finns organisatoriska förutsättningar för detta. Dock måste de ämnen som är obligatoriska i alla program ingå i den eget skapade studiegången (Prop. 1990/91:85).

Kommunerna har frihet att inrätta gymnasieskolor, bestämma organisation och besluta om utbildningsutbud. Kommunen är dock skyldig att erbjuda ett allsidigt urval av nationella program. Antalet platser på de olika programmen skall också anpassas med hänsyn till elevernas önskemål. Kan inte kommunen erbjuda en utbildning som en elev önskar kan önskemålet tillgodoses genom att kommunen köper en utbildningsplats i en annan kommun. Kommunerna har möjlighet att anordna lokala grenar eller lokala kurser knutna till de nationella programmen. En lokal gren eller lokal kurs kan anordnas för att exempelvis tillmötesgå önskemål från elever, eller för att tillgodose ett sådant lokalt eller regionalt utbildningsbehov som de nationellt fastställda grenarna och kurserna inte tar hänsyn till. Styrelsen för utbildningen i kommunen beslutar om att en lokal gren eller lokal kurs får inrättas. Politikerna i kommunen ansvarar för skolans resurstilldelning. När politikerna tar ställning till exempelvis förändringar i utbudet av studieinriktningar – förändringar som oftast initierats av lärare eller företrädare för det lokala näringslivet – blir rollen främst att godkänna de inriktningar som är viktiga för att kunna behålla så många elever som möjligt inom den egna gymnasieskolan (Skolverket 2000c).

Utbildningsutbudet inom KY styrs utifrån bedömningar om den framtida efterfrågan på arbetskraft. Arbetslivets medverkan och engagemang är av stor betydelse för utformningen av utbildningen. Varken arbetslivet eller utbildningssektorn klarar av att på egen hand tillhandahålla en utbildning

som kan svara mot efterfrågan från både arbetsliv och individ. Avgörande villkor för att en KY-utbildning skall komma till stånd, är både att det finns ett verkligt behov i arbetslivet av den kompetens som utbildningen avser att ge och att arbetslivet engagerar sig i genomförandet av utbildningen. Arbetslivets medverkan är ett viktigt instrument för att säkra utbildningarnas relevans och legitimitet (Prop. 2000/01:63).

I motsats till KY är gymnasieskolans uppdrag differentierat. Dess uppgifter är att utbilda både för olika yrkesområden och för individens olika samhällsfunktioner. De yrkesinriktade utbildningarna är endast yrkesförberedande, det vill säga inte avsedda att ge en färdig yrkesutbildning. Inom KY är drygt 80 procent yrkesutbildningar, medan övriga 20 procent kan betecknas som branschinriktade utbildningar. En stor del av utbildningarna är inriktade mot bristyrken. Huvuddelen av utbildningarna är knutna till industrin, där man bedömer att det kommer att råda brist på arbetskraft med vissa unika kompetenser (SOU 1999:119).

De två utbildningsformerna GY och KY är olika stora. Under läsåret 1999/2000 studerade cirka 125 000 elever på gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar. De tre största yrkesförberedande programmen är estetiska programmet med cirka 14 500 elever, hotell- och restaurangprogrammet med cirka 14 000 elever samt barn- och fritidsprogrammet med cirka 13 000 elever. Det estetiska programmet utgör dock till viss del ett mellanting mellan de teoretiska programmen och de övriga, eftersom det saknar APU. På gymnasieskolan studerade under läsåret 1999/2000 totalt 302 442 elever (Ds 2000:62). KY har betydligt färre studerande. Innevarande läsår omfattar KY totalt 12 000 årsstudieplatser (Prop. 2000/01:63).

De elever som gått GY har i högre utsträckning än de som gått studieförberedande program inom gymnasieskolan erhållit ett arbete. Ett och ett halvt år efter avslutade studier har i genomsnitt cirka hälften av yrkesprogrammets elever ett arbete. Drygt sju procent av eleverna från program med yrkesämnen går till högskola (Skolverket Rapport 168). Sex månader efter avslutade KY-studier har 75 procent av de studerande en anställning och till detta kommer drygt fyra procent egna företagare. Övergångsfrekvensen till den ordinarie högskolan är även här sju procent (SOU 1999:119).

Utbildningarnas organisering och genomförande

GY byggs upp av olika kurser av vilka ett antal kärnämnen är obligatoriska. GY innehåller också obligatoriska karaktärsämnen, vilka är specifika för de olika programmen. Utöver kärn- och karaktärsämnen ska eleverna själva välja ytterligare ett antal kurser enligt egna önskemål. En kursutformad gymnasieskola skapar förutsättningar för en flexibel organisation samt samordning såväl inom gymnasieskolan, som mellan gymnasieskolan och vuxenut-

bildningen. Kursutformningen bidrar också – genom möjlighet till val av kurser – till en ökning av elevernas inflytande över sin utbildning. Eleverna kan även välja att utöka studierna med kurser utöver vad programplanen kräver. Timplanen uttrycker ett riktvärde för utbildningens omfattning för ämnen och totalt på de olika programmen (Skolverket 2000c).

KY bygger på kunskaper som de studerande fått på nationella eller specialutformade program i gymnasieskolan eller på motsvarande kunskaper. För tillträde till en utbildning kan utbildningsanordnare och ledningsgrupp ställa krav på särskilda förkunskaper som kan vara relevanta för den aktuella utbildningen. Olika utbildningsprogram inom KY har olika antal studerandeplatser. Vissa program har så få som åtta studerande per antagningsomgång, andra har studerandekullar om drygt 80 personer. Antalet antagningsomgångar per kalenderår skiftar mellan de olika utbildningsprogrammen. Vissa utbildningar startar en gång per kalenderår, andra startar både höst och vår. Vissa utbildningar bedrivs via distansstudier.

KY-utbildningarna är uppdelade i delkurser eller moment. Vissa delkurser ges med egen anställd lärarpersonal, andra köps in utifrån. De lärare som köps in kan exempelvis komma från Komvux, universitet och högskolor, men det kan också vara branschknutna undervisare som har hand om hela, eller delar av, vissa kurser. Flera av kurserna är organiserade som projektarbeten. Ofta avslutas ett utbildningsprogram med ett examensarbete där olika kursmoment integreras i ett praktiskt inriktat projekt.

Arbetsplatsintegreringen inom KY för med sig att utbildningen i hög grad anpassas till den årsrytm som präglar arbetslivet. Verksamheten bedrivs till följd av detta ofta kontinuerligt utan terminsindelning. De studerande kan därför uppnå exempelvis 80 KY-poäng på kortare tid än fyra terminer.

Pedagogiska arbetssätt

Hur undervisningen utformas inom GY bestäms av bland annat timplan, schema, elevgrupperingar och av lokalernas utformning och placering i skolbyggnaden. Undervisningen i karaktärsämnen är vanligen samlad till längre sammanhängande tidspass, oftast hela eller halva dagar, två till tre dagar i veckan. Elevgrupperna består i allmänhet av cirka femton elever. Inom exempelvis industri-, fordons- och energiprogrammen inriktas undervisningen mot färdighetsträning. Undervisningstiden ägnas till största delen åt att genomföra olika övningsmoment, ofta i form av traditionell stationsutbildning. Yrkesfärdigheten överförs från lärare till elev genom modellinläring. Inom exempelvis barn- och fritidsprogrammet inriktas undervisningen mot elevcentrerade och elevaktiva arbetssätt, ofta s.k. problembaserad undervisning. Antalet timmar i karaktärsämnet för med sig att läraren har sin tjänstgöring koncentrerad till en eller ett fåtal klasser inom respektive program (Skolverket 1998a; 2000f; 2000c).

Undervisningen i kärnämnen skiljer sig från den i karaktärsämnen. Oftast placeras kärnämnen på de schemapositioner som blivit över när karaktärsämnesblocken lagts ut. Detta för med sig att kärnämnen vanligen ligger utspridda som separata öar eller att de koncentreras till en eller två dagar i veckan. Dessutom läses kärnämnen oftast i en särskild del av skolbyggnaden, ibland långt från yrkeslokalerna. Undervisningsgrupperna är större än i karaktärsämnen och består av sammanslagna elevgrupper från olika program. Undervisningsformerna i kärnämnen påverkas, förutom av de yttre villkoren, av kärnämneslärarnas uppfattning om kärnämnets syfte och roll i utbildningen. Direktiven att kärnämneskurserna ska ha samma mål och samma värde oavsett program tolkas olika av olika lärare. Vissa lärare anser att kärnämneskurserna skall vara lika oavsett program och utformar därmed innehållet och kunskapskraven lika i alla program. I dessa fall kan eleverna uppleva undervisningen som allför akademisk, det vill säga att kärnämnet erfars som abstrakta delar väsensskilda från arbetet i karaktärsämnen. Andra lärare anser att kärnämnet ingår som en integrerad del i programmen och strävar efter att i sin undervisning finna anknytning och sammanhang till programmets karaktärsämnen. De lärare som knyter an till elevernas erfarenheter och intresse med ämnesspecifikt stoff får ofta gehör för sitt ämne (Skolverket 1998a; 2000f; 2000c).

Inom GY undervisar således två olika lärarkategorier, karaktärsämneslärarna som är yrkeslärare och kärnämneslärare som vanligen är adjunkter. Karaktärsämneslärarna är duktiga yrkesmän som efter ett antal år i branschen gått vidare till lärarbanan. Kärnämneslärarna har läst en längre tid på högskola och har ett stort intresse och engagemang för sitt ämne. De två lärargrupperna har olika erfarenheter och kunskaper samt representerar olika kulturer. Skolan har inte lyckats förena de två lärarkategorierna, vilket har fört med sig att den pedagogiska uppläggnings varierar mellan dels kärn- och karaktärsämnen, dels olika program (Skolverket Rapport 187).

Undervisningsformerna inom KY varierar. I huvudsak förekommer tre upplägg; problembaserat lärande, konventionell undervisning och lärlingsmodellen. Med problembaserat lärande får de studerande möjlighet att träna problemlösning utifrån verklighetsanknutna situationer som ofta hämtas från de företag där de studerande genomför LIA. Studenterna får ta stort ansvar för det egna lärandet. Lärarens roll är att underlätta de studerandes inlärningsprocess, inte att förmedla en stor mängd fakta som ofta går att inhämta via litteraturläsning. Lärarrollens tyngdpunkt ligger i handledarskap. Den konventionella undervisningsformen bygger på klassrumsundervisning. Lärarna strävar efter att få balans mellan traditionell teoretisk undervisning med betydande laborativa inslag och olika former av grupparbeten. Lärlingsmodellen används vid hantverksinriktade utbildningar. Dessa utbildningar bygger på de traditioner som finns vad gäller inläring

av hantverksyrken. I de yrkesspecifika kurserna ges individuell undervisning där de studerande själva får pröva på moment som förekommer i hantverksyrket.

Utformning av APU och LIA

GY:s upplägg av APU baseras på skolans och yrkeslärarnas kännedom om de olika arbetsplatsernas produktionsinriktning och verksamhet. APU:n innehåller inslag från de yrkeskurser som ingår i programmet och det är rektor som beslutar vilka hela eller delar av kurser som skall arbetsplatsförläggas. Utbildningen på arbetsplatserna styrs inte direkt av programmets kursplaner. Genom att lärarna känner till de olika arbetsplatsernas produktion, lägger de sina önskemål om innehållet i linje med företagets möjligheter. Det är sedan skolans ansvar att omplacera eleverna mellan olika arbetsplatser så att de uppnår målen i kursplanen (Skolverket 1998b).

Under genomförandet av APU besöker yrkeslärarna elever och handledare ute på arbetsplatserna. Yrkeslärarnas arbetsplatsbesök är en av de viktigaste kvalitativa faktorerna för den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Yrkesläraren har under besöken många viktiga uppgifter, exempelvis att vara ett stöd för eleven, att skapa och underhålla goda kontakter med företaget och handledaren, att få kännedom om arbetsplatsens produktion och verksamhet samt få möjligheter till fortbildning, då det är på företagen som den nya tekniken och de nya arbetsmetoderna finns. En av förutsättningarna för att genomföra APU är en väl fungerande samverkan mellan yrkeslärare och handledare (Skolverket 1998b).

Omkring 63 procent av eleverna får sin APU tillgodosedd. Det är stora variationer mellan olika program. Främsta orsaken till att 37 procent av eleverna inte får APU i den omfattning som gymnasieförordningen föreskriver är, anser handledarna, bristen på tid för handledningsuppdraget och bristen på ekonomiska resurser. Skolans representanter anser att de främsta skälen till att så få elever får APU fullt ut är bristen på utbildade handledare och arbetsplatsernas produktionsinriktning. Skolans representanter anser också att brist på resurser för samverkan kring den arbetsplatsförlagda utbildningens genomförande är en orsak till att så få elever får den APU de har rätt till. De skolor som ger eleverna APU enligt gällande bestämmelser har bland annat god samverkan mellan skola och företag, stabilt stöd från yrkesråd eller programråd och en fastlagd genomförandeplan för APU. Dessa skolor tycker att APU är värdefull och de uppfattar regionens arbetsliv som positivt (Skolverket 1998c).

Eleverna på GY anser att det är bra att en del av utbildningen sker på arbetsplatser utanför skolan. De får under APU lära sig nya moment och prova annan typ av utrustning. De får också inblick i olika personalkategoriernas funktioner i arbetslivet. Eleverna anser att APU är ett bra komplement

till den skolförlagda utbildningen och den har stor betydelse för kunskaperna i yrket (Skolverket 1998b).

KY är, som tidigare sagts, inte lika hårt reglerat som GY. Detta innebär att förutsättningarna är öppnare och av den anledningen tolkar utbildningsanordnarna målsättningen med LIA på olika sätt. Enligt vissa anordnare är syftet att praktiskt tillämpa de teoretiska momenten och knyta de nyförvärvade kunskaperna till en reell arbetsmiljö. Andra uppger att avsikten är att ge de studerande en yrkesteknisk färdighet. Några anger att syftet är att de studerande ska få kontakter i arbetslivet och en inblick i arbetslivets villkor. Eftersom målsättningen med LIA varierar utformas den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen på olika sätt.

Trots att det i anvisningarna framgår att LIA ska syfta till att eleverna tillförs och får bearbeta nytt kunskapsstoff, genomförs den arbetsplatsförlagda utbildningen i många fall som praktik. De studerande tillämpar under LIA sina teoretiska kunskaper i det verkliga arbetslivet. Ofta får de börja med att prova på olika arbetsmoment för att med tiden fungera som en anställd. I dessa fall har LIA en form av "trainee"-karaktär, vilken säkert stärker de studerandes möjligheter till framtida anställning. Ett flertal utbildningar genomför LIA som projekt. De studerande arbetar under LIA-perioden med ett projekt knutet till LIA-företaget. Projektarbetet är kärnan och kan t.ex. innebära att den studerande utformar en marknadsplan eller utvecklar ett företags webbsidor. Genom att arbeta i projektform utvecklar de studerande förmågan att planera och samordna det egna arbetet i samarbete med arbetskamraterna på företagen. På ett fåtal utbildningar, oftast hantverksinriktade, sker LIA som traditionell lärlingsutbildning. Vad den studerande lär beror på dels handledaren på företaget, dels vilka arbetsobjekt som för tillfället genomförs. Vid LIA som lärling får de studerande möjlighet att under erfarna instruktörers handledning, själva utföra hantverket och tillägna sig yrkets traditioner. Ett mindre antal entreprenörinriktade utbildningar genomför LIA med hjälp av s.k. fadderföretag. I denna form av LIA planerar de studerande och de kursansvariga tillsammans med fadderföretag olika typer av uppdrag. Varje studerande har ett antal fadderföretag som svarar mot de behov som utkristalliseras under utbildningens gång.

Utplaceringen av LIA-perioderna varierar. Vissa utbildningar lägger LIA så att de studerande är på företagen exempelvis två dagar i veckan under hela utbildningstiden. Detta för att de studerande ska få en direkt återkoppling till den skolförlagda delen av utbildningen. Andra utbildningar lägger LIA i tre eller fyra perioder med varierande längd. Under dessa perioder deltar de studerande i arbetet på företagen och får därigenom fördjupade kunskaper om sambandet mellan teori och praktiskt arbete.

De studerande inom KY uttrycker genomgående sin uppskattning över hur integreringen av skola och arbetsliv fungerar. De menar att de efter LIA

bättre förstår teorin i vissa ämnen. De upptäcker att skolans undervisning är nödvändig för ett lärande i arbetslivet och får, efter att ha varit ute i arbetslivet, en välvilligare inställning till lärandet i skolan. Många av de studerande på KY har valt denna utbildningsform på grund av att en tredjedel av utbildningen är arbetsplatsförlagd (SOU 1999:119).

Handledare och handledarutbildning

Både APU och LIA kräver kvalificerad handledning. Ett av skälen till att så få elever inom GY får APU fullt ut uppges vara bristen på utbildade handledare. Vanligast är att kommunen står för handledarutbildningens kostnader. Vissa handledarutbildningar får bidrag från branschen eller Skolverket. Även landstingen finansierar handledarutbildning. Ersättningskraven från företag i samband med handledarutbildning varierar mellan olika branscher, mellan olika orter och mellan stora och små företag (Skolverket 1998c).

Handledarutbildningens kvalitet inom GY varierar. De utbildningar som exempelvis arbetar med ett aktivt stöd av den lokala skolförvaltningen eller tillhör en bransch som stödjer APU, samt de skolor som har erfarenhet sedan ÖGY-försöket är i ett mer gynnsamt läge än andra. De utbildningar som saknar en eller flera av dessa faktorer har i många fall problem med att genomföra handledarutbildning med acceptabel kvalitet. För en acceptabel kvalitet krävs det både grundutbildning för nya handledare och kontinuerligt återkommande handledarträffar för både nya och erfarna handledare. Mindre än hälften av utbildningarna inom GY genomför grundutbildning för nya handledare. Skillnaderna mellan olika program är stora (Skolverket 1998b).

Inom KY utses handledarna i samverkan mellan skola, näringsliv och de studerande. Utbildningsanordnarna strävar efter att få erfarna handledare med intresse för den pedagogiska rollen, och av den anledningen samråder t.ex. rektor, projektledare, kursansvariga lärare och ledningsgrupp om kompetenskraven i varje enskilt fall. Kommunikationen mellan utbildningsanordnare och LIA-företag sker oftast via telefon, fax, eller brev och ibland via besök. Mycket av detta gäller även för GY. Merparten av handledarna anser att kontakten fungerar bra.

Under LIA stödjer handledaren den studerande, hjälper denne tillrätta på arbetsplatsen och är behjälplig vid kunskapsinhämtandet. Det är viktigt att handledaren har en helhetssyn på utbildningen och får en grundlig genomgång av utbildningens olika delar, så att tiden på LIA-företaget kan anpassas så bra som möjligt till både utbildningens krav och till de speciella förhållanden som råder på de enskilda företagen. Många utbildningsanordnare inviterar LIA-företagen till en introduktionsdag eller informationsträff där de berättar om utbildningens kursinnehåll och om LIA. Andra utbildningsanordnare reser runt till handledarna på de olika företagen för att ge

dessa upplysningar, medan några få utbildningsanordnare skickar företagen informationen i form av broschyrer eller foldrar. KY har liksom GY haft svårt att finna former för en bra handledarutbildning.

Slutsatser och förslag

Det mest slående i analysen ovan är att endast hälften av de ungdomar som genomgått gymnasieskolans yrkesförberedande program, har arbete ett och ett halvt år efter avslutande studier och att sju procent går vidare till högskolan. Man kan fråga sig om det är någon idé att bedriva gymnasial yrkesutbildning med så dåligt resultat och om det går att förbättra? Vi tror det. Gymnasieskolan kan dra lärdom av den försöksverksamhet med KY som bedrivits sedan 1996. Vi är givetvis medvetna om att de båda skolformerna har olika förutsättningar som exempelvis att eleverna är äldre, mer erfarna och mer motiverade i KY, men det betyder inte att vi kan negligera skillnaderna i skolsystemens prestationer.

Den avgörande skillnaden mellan de båda skolformerna ligger på ett övergripande idémässigt plan som tar sig uttryck i två skilda principer för hur verksamheten ska regleras. Gymnasieskolan har ett stort ansvar för medborgerlig fostran och ska ge ungdomarna en grund för vuxenlivet. Centralt i denna fostran är elevernas fria demokratiska val, som bl.a. innebär att de skall ha tillgång till samma utbildningsutbud oavsett var de befinner sig i landet. Det är viktigt att utbudet innehåller generella kunskaper som har lång hållbarhet över tiden. För att säkra detta likvärdiga utbud är systemet starkt reglerat och standardiserat. Relationerna mellan skola och arbetsliv sker helt på skolans villkor. När det gäller den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen är det skolan som definierar vilka moment som arbetslivet kan bidra med. Arbetslivet har reducerats till en leverantör och en ganska ovillig sådan. Bara 63 procent av eleverna får sin APU fullt ut.

För KY gäller helt andra relationer. Här är den fostrande dimensionen starkt reducerad (dock inte helt borta) och arbetslivets krav har satts i högsätet. Principen om ett nationellt likartat utbildningsutbud har ersatts med ett lokalt arbetsgivarstyrkt utbud som har en mycket stark förankring i den lokala arbetsmarknaden. Det långsiktiga perspektivet har inte heller samma ställning genom att mängden generella kunskaper har minskat och ersatts med yrkesspecifika. I KY är det inte skolan som bestämmer villkoren utan tvärtom – det är arbetslivet som har majoritet och befogenheter i styrgruppen. Resultatet har blivit en utbildning som uppskattas av de studerande och leder till anställning.

Vår uppfattning är att om vi vill ha en gymnasieutbildning med möjlighet till yrkesförberedelse, så måste vi ta lärdom av KY, glänta på skolporten och bjuda in arbetslivet. Vi kan inte fortsätta och sparka in arbetsgivarnas

dörrar och bli förvånade över att bara 63 procent vill hjälpa till. En framtida gymnasieskola skulle kunna organiseras med 2–4 program baserade på elevernas intresse där man sätter samman teknik, naturvetenskap, samhällsvetenskap, humaniora och estetiska ämnen i olika kombinationer. Syftet är primärt att vara högskoleförberedande och programutbudet är någorlunda nationellt standardiserat, åtminstone till en nivå så att högskolorna känner sig lugna. Till detta fogas en flora av yrkesförberedande program som är lokalt definierade och där det lokala arbetslivet får en starkt styrande roll. Systemet skulle närmast kunna jämföras med att gymnasieskolan genomför ett antal uppdragsutbildningar åt näringslivet. Dessa uppdragsutbildningar skall givetvis inte vara villkorlösa. De ingår i det offentligt finansierade skolväsendet och skall uppfylla rimliga krav på mängden allmänna ämnen och generella kunskaper. Allmän behörighet kanske även fortsättningsvis är en lämplig miniminivå när det gäller generella kunskaper. I övrigt tror vi att kommuner och arbetsliv är de som bäst kan forma en yrkesutbildning som passar det lokala näringslivet. I en framtid med individuella kompetensspar-konton blir ett felval inte heller så dramatiskt.

Dagens gymnasiala yrkesutbildning bygger på 60-talets demokratiideal där alla medborgare fritt skulle välja från samma standardiserade utbud. Om inte alla kunde få havsutsikt skulle ingen ha det. Skall vi fortsätta med en gymnasial yrkesutbildning måste vi ifrågasätta detta ideal och öppna för lokala variationer. En sådan gymnasieskola skulle intressera både elever och näringsliv. Den skulle också i sann mening kunna bli yrkesförberedande.

Yrkesförberedande utbildning i glesbygder – en verksamhet fylld med dilemman

Sigurd Johansson

- ● ● ● Skall ortens och det lokala arbetslivets behov vara avgörande för skolans utbildningsutbud – eller skall elevens fria val styra? Skall kursernas innehåll vara centralt fastlagt eller anpassat efter lokala behov? Frågorna tangerar problematiken i föregående bidrag och är ett av de många dilemman i yrkesutbildningen som Sigurd Johansson belyser. Resonemangen gäller ofta generellt, även om det huvudsakliga perspektivet kommer från glesbygden, där orterna inte sällan är för små för att erbjuda både kvantitet och kvalitet i utbildningsutbudet. Varken lärarkompetens eller utrustning räcker till inom ramarna för en begränsad ekonomi. Samtidigt blir den interkommunala ersättningen ett hinder för samarbete över kommungränserna. Sambandet mellan utbildningsutbud, ungdomars val och ortens överlevnad diskuteras också.

Författaren visar på de stora olikheter som finns mellan olika yrken och branscher vad gäller exempelvis kompetensbehov, traditioner av skolförlagd utbildning samt branschstyrda krav. Han ger en tydlig bild av glesbygdens komplexitet och visar hur man på olika orter lyckats improvisera fram utbildningar som tillfredsställer det lokala arbetskraftsbehovet. Hans slutsats blir, liksom Johanssons och Olssons, att man för yrkesutbildningarnas räkning måste öka samverkan med arbetslivet, öppna upp för regionala/lokala lösningar och tillåta större variationer skolorna emellan.



Sigurd Johansson

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

Yrkesförberedande utbildning i glesbygder – en verksamhet fylld med dilemman

av Sigurd Johansson

Följande artikel lyfter fram några av de problem som administratörer och organisatörer av yrkesförberedande program i våra glesbygdskommuner har att brottas med. Delvis är dessa problem generella och gäller för all yrkesutbildning, men jag menar att vissa är betydligt svårare att hantera för glesbygdsskolor än för skolor i mer tätbefolkade områden.

Jag tror att om det över huvud taget ska bedrivas någon form av yrkesförberedande utbildning i våra glesbygder så måste samverkan och flexibilitet utvecklas. Det gäller inte bara inom skolan och mellan skolan och det lokala arbetslivet. Det kommer även att krävas större samverkan mellan kommunerna och dessutom mellan de olika yrkesbranscherna samt mellan offentlig och privat organiserad verksamhet. Man skulle kunna säga att om yrkesutbildningen idag ser ut som en mosaik, så kanske den i våra glesbygder måste övergå till att mer likna en smältdegel.

Eftersom begreppet yrkesförberedande program omfattar vitt skilda kategorier vill jag inledningsvis säga att de belysande exempel som används är tagna från program som inriktar sig mot arbetslivets industri- och hantverkssektorer. Som en följd gäller det även därigenom program med i huvudsak manliga elever. Naturligtvis finns inom gymnasieskolan också andra program, t.ex. omvårdnadsprogrammet och barn- och fritidsprogrammet, som har samma eller liknande frågor som måste lösas, men här kommer som sagt industri- och hantverkssektorerna att stå i fokus.

Inledningsvis tar jag upp några av de styrande principerna för hur den svenska yrkesutbildningen är organiserad och dimensionerad. Jag visar sedan med exempel vilka konsekvenserna av dessa principer blir för vissa program och då speciellt i glesbygderna.

Jag använder även relativt stort utrymme för att beskriva glesbygdskommuner och berätta något om de specifika livsvillkor som gäller där. Orsaken till att jag gör det är att jag tror att det finns en hel del missuppfattningar om glesbygderna som behöver rättas till. Dessutom påverkar dessa villkor starkt de yrkesförberedande program som finns på gymnasieskolorna där.

Begreppet dilemma

I texten kommer ett antal problem som yrkesutbildningen står inför att benämnas med begreppet dilemma. Jag är här inspirerad av den norske pedagogen Peder Haug (1998) som använder begreppet när han diskuterar specialundervisningen i den svenska skolan.

Med dilemma menar jag ett problem som inte har någon klar, entydig lösning. Ett dilemma uppstår då en önskad lösning på något problem inom ett område motverkar något som är lika viktigt att få till stånd inom ett annat område. Ett dilemma uppstår likaså när två principer står mot varandra, principer som man önskade vore förenliga och möjliga att sammanfoga men som vid en närmare analys visar sig kräva olika lösningar.

Att finna lösningar på frågor med inbyggda dilemman innebär alltid en ständigt pågående diskussion, där i bästa fall förståelsen ökar och olika handlingsalternativ kan belysas. Man kan likna det med ett pussel som gemensamt ska läggas av många människor men där bitarna inte riktigt passar ihop och motivet långsamt förändrar sig. Man vrider och vänder på bitarna, ger förslag och tips, grälar och enas om hur man ska göra. Stundtals tycker man sig finna bitar som låter sig fogas ihop men efter en stund märker man att andra bitar, som man tidigare mödosamt sammanfogat, samtidigt har glidit isär och dessutom ändrat form. Detta är vad jag anser vara ett dilemma.

Dimensionering av yrkesutbildning

I all yrkesutbildning återfinns frågan om dimensioneringen. Dessvärre innehåller frågan ett antal dilemman som svårligen låter sig sammanfogas. Det första dilemman uppstår när man ska göra en avvägning mellan samhällets behov och ungdomarnas önskemål. Dessa två pusselbitar har varje kommun att vrida och vända på men jag menar att de är speciellt besvärliga för glesbygdskommunerna med dess få elever. Hur gör man när man bedömer samhällets behov av arbetskraft inom ett visst område som mycket stort men ungdomens önskemål att ägna sin framtid åt det aktuella yrket som mycket litet? Hur handskas man med frågan om utbildningen är populär bland eleverna men samhällets framtida behov bedöms som mycket litet? Vi kan i dag se ett exempel på hur samhället på olika sätt försöker påverka ungdomens val av utbildning när det gäller den förmodade bristen på naturvetare/tekniker.

Av vikt i detta sammanhang är också att känna till att gymnasieskolans yrkesutbildning har organiserats och utformats enligt principen om likvärdighet och samstämmighet inom riket. Idén är, eller snarare var, eftersom den nu är inom snabb omvandling, att oberoende av region eller ort skulle den yrkesförberedande utbildningen inom de specifika branscherna ha i stort sett samma innehåll. Därigenom skulle en arbetsgivare veta att oberoende av var än en arbetssökande hade gått en gymnasieutbildning, så ga-

ranterades en viss kunskapsnivå. Ett annat argument för samstämmighet är att eleverna enkelt ska kunna byta utbildningsort.

Lundahl (1994) visar i sin forskning om aktörer på den svenska yrkesutbildningsarenan att innehåll och organisation, av de industriellt inriktade yrkesförberedande programmens utformning, starkt påverkades av de stora exportindustriernas behov av utbildad arbetskraft.

Det ska också påpekas att den svenska gymnasieskolans yrkesförberedande program är skolförlagda i en omfattning som bara återfinns inom de nordiska länderna. Det innebär att relativt dyrbara skolverkstäder har byggts upp, verkstäder vars utrustning och maskinpark snabbt slits ner, fort blir omoderna och som dessutom kräver resurser både för underhåll, reservdelar och förbrukningsmaterial. Detta påpekas även av den arbetsgrupp som på uppdrag av utbildningsdepartementet (DS 2000:62) arbetat med alternativa modeller för den yrkesförberedande utbildningen. Till deras påpekande kan fogas det faktum att det i glesbygdernas skolor oftast är små elevgrupper och att verkstäderna därför ofta är underutnyttjade, vilket i sin tur medför att kostnaderna snabbt skjuter i höjden.

Den ekonomiska faktorn i de yrkesförberedande utbildningarna har blivit alltmer viktig sedan mitten av 90-talet när ansvaret för gymnasieskolorna kommunaliserades. Detta är inte platsen där konsekvenserna av kommunaliseringen av den yrkesförberedande yrkesutbildningen kommer att behandlas. Dock kan man förmoda att systemet med yrkesförberedande utbildning i skolverkstäder och med små elevgrupper ses som ekonomiskt betungande i de flesta kommuner.

Ingen skola, inga ungdomar

Det som sägs ovan gäller, enligt min mening, för all ungdomsutbildning. Jag menar dock att de dilemman som uppstår när balansen mellan de två styrande principerna – ungdomarnas önskemål respektive samhällets/arbetslivets behov – ska avvägas, är mer problematisk för de yrkesförberedande programmen än för de studieförberedande.

I våra glesbygdskommuner tillkommer dessutom faktorn att om det saknas möjlighet till yrkesförberedande utbildning, så medverkar det till att kommunens ungdomar tidigt flyttar ut. Här uppkommer ett besvärande dilemma som uppstår när en avvägning måste göras mellan kostnaderna för skolan och kostnaden för samhället när eleverna försvinner från orten. Då menar jag inte bara de ekonomiska faktorerna utan även den förlust som uppstår för samhällets kulturella och sociala verksamheter när ungdomar försvinner. Eller som en kommunföreträdare från Malå, vars flesta ungdomar i gymnasieåldern bor i Arvidsjaur eller Lycksele under veckorna, uttryckte sig:

Det må vara att det inte är någon buskörning på gatorna men samhället är dött när ungdomen är borta.

Skolans kompetens

Ytterligare ett dilemma gäller skolans kompetens och det lokala arbetslivets behov. Låt oss anta att det lokala arbetslivet kan skönja ett stort behov av framtida arbetskraft och att ett antal ungdomar antas vilja bo kvar på hemorten. Problemet man har att hantera gäller återigen små elevgrupper och kravet på specialiserade lärare inom de yrkesteoretiska kunskapsområdena.

Ett alternativ för att skapa hela tjänster är att försöka finna lärare som kan undervisa både inom kärn- och karaktärsämnena. Ett annat alternativ, som provats på transportutbildningen i Vilhelmina, är att ta in privata företagare – närmast som konsulter – som arbetar i skolan under kortare perioder. I Norsjö, på träteknisk gren, provas modellen med att ett utbildningsföretag genomför kortare delar av undervisningen i egna lokaler. Övriga delar genomförs på några av ortens träindustrier och med speciellt utsedda arbetare som handledare. Ytterligare ett exempel kan vi ta från energiprogrammet i Jokkmokk där ett nära samarbete sker med Vattenfalls skola Jokkmokk Training Center. Där delar man på lokaler och utrustning och lärare från Vattenfall leasas in för vissa kurser.

Vad som redan nu framträder är att skolan, särskilt i glesbygder, endast med största svårighet själv kan bedriva en yrkesutbildning med krav på skolverkstäder och egna lärare. Men vi kan också från exemplen ovan se hur skolan organiserar och ansvarar för yrkesutbildningen samtidigt som den genomförs av andra aktörer. Inom företagsvärlden används begreppet *outsourcing* för att beskriva sådana förändringar.

Branscherna är olika

Om vi behåller modellen om behov och önskemål från det tidigare resonemanget om samhällets behov, men ändrar fokus till de behov som uttrycks av respektive bransch så återfinner vi styrande principer även på denna nivå. Det dilemma som uppstår kan formuleras: *Ska kurserna i de yrkesförberedande programmen utformas enligt centrala eller lokala önskemål?* Här är det viktigt att hålla i minnet att yrkeslivets branscher sinsemellan är väldigt olika och har skilda traditioner vad beträffar skolförlagd utbildning. Vissa branscher, t.ex. frisörbranschen, har vad som närmast kan kallas för en skråanda, och branschen avgör inom många regioner inte bara frisörutbildningens dimensionering, utan även innehåll och form både i den skolförlagda undervisningen och i praktikperiodernas omfattning. De har dessutom stor påverkan på undervisningen eftersom de deltar vid sluttentamina som kontrollanter. Elbranschen är en annan bransch som är en stark maktfaktor i yrkesutbildningen genom sitt system med krav på specifika behörigheter, vilka ger ensamrätt att utföra vissa arbeten. Branschen kan genom detta föreskriva att elektrikerutbildningen på EC-programmet ska innehålla vissa kurser för att eleverna senare ska kunna bli certifierade.

Det är också av vikt att känna till att branscherna inte är lika överallt. Den kompetens som ställs på en fordonsmekaniker är annorlunda i en tätort jämfört med i en glesbygd. Enligt samtal med välunderrättade branschföreträdare finns det skillnader inte bara mellan tätort och glesbygd utan även mellan tätorterna. Det vore därför rimligt med en anpassning av undervisningen till lokala behov, och det skall nämnas att skolorna redan i dag har viss möjlighet till sådan anpassning.

Ytterligare ett dilemma för yrkesutbildningen är avvägningen mellan hantverkets och industrins kompetensbehov. Inom många branscher, t.ex. hantverksprogrammets trätekniska gren, byggprogrammets målarutbildning och livsmedelsprogrammets bagarutbildning, är denna fråga ständigt levande. Inom dessa områden är arbetsinnehållet i många fall flytande mellan vad som kan betecknas som konstnärligt skapande inslag, hantverksbetonat arbete och industriellt organiserad produktion.

Den snabba teknikutvecklingen och de arbetsorganisatoriska förändringar som genomförs i arbetslivet påverkar naturligtvis yrkesutbildningen i betydligt högre utsträckning än för de studieförberedande programmen. Nilsson (1981 och 2000) menar att yrkesutbildningen ligger tioalet år efter arbetslivet i dessa frågor. Det innebär samtidigt att det, som Ellström (1992) pekar på, kan uppstå ett glapp mellan den formella kompetens som en utbildning ger och de reella kvalifikationskrav som ett arbete ställer. Efter dessa dilemman förflyttar vi oss till glesbygderna i Norrlands inland.

Glesbygden är inte gles överallt

Efter drygt ett decenniums erfarenhet från arbete med yrkesutbildning i skilda delar av Norrlands inland menar jag, att begreppet "glesbygd" inte är så enkelt och tydligt som man kan tro. I stället är begreppet tämligen mångdimensionellt och sammansatt. Glesbygd som ett sammanfattande begrepp för att beskriva ett geografiskt område kan till och med vara direkt vilseledande. En bild som framträder för den oinvidige är en vidsträckt natur med mer eller mindre karg ödemark där människor bor glest utspridda med milslånga avstånd mellan husen.

Bilden förstärks dessutom av den gängse definitionen på glesbygd. Bland annat i skolverksrapporten *Skolan, jämförelsetal och huvudmän*. (1995) definieras en glesbygdskommun som en kommun med mindre än 20 000 invånare och färre än 5 invånare per kvadratkilometer.

Det är viktigt att notera att glesbygdskommuner inte liknar varandra annat än i att det där bor relativt få människor inom ett stort geografiskt område. Som exempel har Norsjö kring 5 000 invånare och Malå nästan 4 000, medan den närmaste staden Lycksele, som har en invånartäthet på 2,3 personer per kvadratkilometer och därigenom definieras som en glesbygdskom-

mun, har 13 000 invånare. De långa avstånden medför naturligtvis likartade problem när människornas behov av samhällets infrastruktur, däribland skolan, ska tillfredsställas. Däremot framträder stora skillnader mellan glesbygdskommunerna när man jämför vad deras invånare arbetar med för att få mat på bordet. I Norsjö är träindustrin den förhärskande medan Jokkmokk är både centrum för kraftverksarbete och för samisk kultur. Vissa kommuner har ett både brett och varierande näringsliv med ett stort antal små företag medan andra är starkt beroende av en eller ett par stora arbetsplatser.

Vad som menas med glesbygd är som synes enkelt att beskriva med siffror. Det är emellertid en helt annan sak att beskriva en glesbygd och dess människor. För att kunna göra en sådan beskrivning rättvisa behöver man Sara Lidmans känsla för glesbygdens historia och dess människors språkbruk eller Torgny Lindgrens förmåga att berätta belysande historier och levnadsöden. Det är nog ingen tillfällighet att båda dessa författare är uppväxta i glesbygder där konsten att kunna fånga åhörare genom sättet att berätta en historia är en högt skattad kompetens. Jag har för övrigt lagt märke till att människor som bor i sådana områden mycket sällan betecknar sig själva som glesbygdabor utan i stället använder begreppet inlandsbo.

Tätorter i glesbygd

Jag har inom mitt arbete med yrkesutbildning och min forskning om yrkesutbildning och utveckling arbetat och besökt en hel del orter, framför allt i Västerbotten och Norrbottens inland (Johansson 1999). Några aspekter har särskilt slagit mig. Dessa vill jag gärna lyfta fram, eftersom jag anser att de har stor betydelse för att förstå den situation som glesbygdens yrkesutbildningar har att hantera.

Den första aspekten är att glesbygdernas tätorter till förvillelse liknar de orter som finns i utkanten av våra städer. Skillnaden är att det alltid tar lång tid att ta sig till glesbygdstätorten från den närmaste staden och dessutom att det är besvärligt att finna offentliga transporter. Bilen är nästan alltid den smidigaste lösningen. Det som är typiskt när man kommer till en sådan tätort – oftast efter några ensamma timmar bakom ratten genom milsvida skogar och över ödsliga myrar – är den täta biltrafiken på huvudgatan. Glesbygden försvinner på något sätt när man kommer in i en sådan tätort. Det går inte att av bebyggelsen avgöra, om man befinner sig i en mindre ort belägen inne i ett mer tätbebyggt område eller i ett stort geografiskt områdes huvudort. Varje sådan huvudort i ett glesbygdssområde har en huvudgata som ofta är både genomfartsgata och affärsgata. Där finns livsmedelsaffärer, kiosk med ATG, apotek, försäkringskassa och systembolag. Där finns ofta en välsorterad bensinmack som inte sällan är ungdomens samlingsställe på kvällarna. Som nyanländ får man en märklig känsla när man svänger in på denna gata och – efter att ha känt sig ensam, ja, kanske till och med

övergiven på vägen hit – helt överraskande konfronteras både med trafikköer, övergångsställen och ibland, under vissa tider, problem med att finna en parkeringsplats.

Bostadsområdena i sådana centralorter består oftast av ett mindre antal hyreshus närmast centrum och villaområden utspridda i periferin. Villorna är ofta stora och väl underhållna med generöst tilltagna tomter, där veden är prydligt staplad. Inte sällan finns två bilar utanför garaget och på vintrarna dessutom en och ibland två skotrar. Sammantaget får man en känsla av välstånd som rimmar illa mot den gängse bilden av den materiella standarden i glesbygden.

Naturligtvis finns det byar som ligger ensligt och även enstaka gårdar som befinner sig än mer i periferin från huvudorten, men i de flesta kommuner finns huvuddelen av befolkningen samlad i en eller ett par tätorter.

Skolstart i Norsjö

Syftet med beskrivningen nedan är att ge ett exempel på hur glesbygder, trots stora geografiska avstånd, ändå kan ha tätare gränsöverskridande nätverk med kortare informations- och beslutsvägar än organisationer som finns i våra mer tätbebyggda områden.

Medborgarhuset i Norsjö, i folkmun benämnt ”Medan”, är modernt och välplanerat. Där finns kök och plats för ett hundratal personer att äta. Där finns även en modern biograf som också används vid teaterföreställningar. Vid två tillfällen har jag deltagit vid terminsstarter för att berätta om implementeringen av en försöksverksamhet med träteknisk gren på Norsjö gymnasieskola. All skolpersonal i kommunen var traditionsmässigt samlade på Medan. Ett femtiotal personer grupperade sig i salongen efter vilken skola de arbetade vid. Kommunalnämndens ordförande hälsade lärarna välkomna och talade om skolans betydelse för kommunen. Barn- och Fritidsnämndens ordförande talade även hon om skolans roll för samhällets fortlevnad och om den senaste befolkningsprognosen, medan kommunchefen och skolchefen informerade om mer konkreta saker inför terminen. Det slående var det samförstånd och den samsyn som verkade gälla och som manifesterades i en lättsam familjär ton mellan politikerna, tjänstemännen och skolpersonalen. När möjligheten till frågor yppade sig riktades även en hel del frågor till politikerna och tjänstemännen – frågor som inte speciellt berörde skolan utan andra samhällsområden. Det var tydligt att någon total enighet inte fanns inom alla områden, men inte heller kom några djupare konflikter i dagen. Det som framträdde med all önskvärd tydlighet var skolans viktiga roll för kommunens fortlevnad och välstånd.

Glesbygdungdomars syn på sin framtid

Inledningsvis vill jag påpeka att vi från omfattande undersökningar och forskning vet att ungdomars val av studieväg och yrkesbana till övervägande del

är traditionsbundet. De väljer att följa sina föräldrar i spåren och blir därmed begränsade i sitt val både av socialklass och könstillhörighet.

Glesbygdssungdomens syn på sin framtida yrkesbana är även den relativt väl utforskad. Bland de här aktuella forskarna kan nämnas Frånberg (1996) som i sin avhandling, där högstadieungdomar från Åsele tillfrågades om sina framtidsplaner, redovisar att flickorna, både i större utsträckning och tidigare än pojkarna, väljer att flytta från hemorten. Flickornas val att lämna orten var i första hand föranlett av studier mot yrken för vilka det enbart fanns utbildningsplatser i större orter. Studien visade även att endast en tredjedel av högstadieungdomarna trodde att de skulle fortsätta att bo kvar hemma. Dock bör det påpekas att av dessa var varannan en pojke eftersom endast var sjunde flicka avsåg att bli kvar på orten.

I en annan avhandling av Waara (1996), där Tornedalsungdomar djupintervjuades om sina framtidsplaner, redovisas att en grupp gymnasieelever såg på sin utbildning som en inträdesbiljett till lokalsamhället. En annan grupp såg den som en utträdesbiljett, medan en tredje var ambivalenta och såg sin utbildning mer som en tid under vilken de kunde bilda sig fastare planer. Det är dock av vikt att nämna att avhandlingen är en serie djupintervjuer med elever på icke yrkesinriktade program. Waara menar att den kategori som gick yrkesinriktade program i hög utsträckning redan bestämt sig för att stanna i lokalsamhället.

I min egen forskning har sju stycken 16-åriga pojkar intervjuats då de nyligen påbörjat en till stora delar företagsförlagd utbildning inom träteknik i Norsjö. Resultatet indikerar att utöver en önskan att stanna på hemorten så fanns skoltrötthet som en bidragande faktor till valet av utbildningsväg. En av dem uttryckte det så här medan han dramatiskt sjönk ihop över bordet med armarna framåtsträckta:

Tänk dig att sitt på en träbänk, dag ut och dag in! Man blir trött!

Deras utsagor tolkar jag inte som att de sökte sig bort från utbildningen utan snarare att de sökte ett alternativ till den skolformade utbildningen. Den utbildning som de för närvarande går – och som de är mycket belåtna med – är till stora delar företagsförlagd. Intervjuer med deras lärare och handledare validerar denna tolkning av deras förhållande till skolan. Några av föräldrarna ansåg dessutom att deras barn ännu var lite för unga för att flytta och bo ensamma i någon stad.

Sammanfattningsvis pekar forskningen på att flickorna i större utsträckning än pojkarna väljer att flytta från hemorten, men att de ungdomar som väljer yrkesförberedande program i större utsträckning än de som väljer studieförberedande program avser att stanna på hemorten.

Glesbygdspolitikens, kommuntjänstemäns och arbetslivets syn på yrkesutbildning

I Norsjö intervjuades några ledande politiker, tjänstemän, företagsledare och handledare om sin syn på den trätekniska utbildning som tidigare nämnts. Det som alltid påtalades först och ansågs viktigast var gymnasieskolans möjligheter att bidra till kommunens fortlevnad och välstånd. Denna fråga överskuggar allt annat i alla intervjuer.

Det finns dock en noterbar skillnad mellan utsagorna från kommunens tjänstemän (inberäknat lärare) och de från arbetslivets representanter i form av företagsledare och handledare. Tjänstemännen menade att ungdomarna skulle gå i gymnasieskolan på hemorten, sedan studera ett antal år på någon högre utbildning och eventuellt skaffa sig erfarenhet från arbetslivet i någon stad, för att sedan förhoppningsvis återvända. De uttryckte även åsikten att det var bra att ungdomen stannade på hemorten tills de kom upp lite i ålder, eftersom de då bättre kunde bedöma de livskvaliteter som hemorten hade och inte riskerade se sig blinda på städernas lockelser.

Arbetslivets representanter ansåg att utbildningen skulle ge ungdomarna en konkret möjlighet att stanna på orten. De menade att det inte är något fel på utbildning, men också att utan en reell möjlighet att försörja sig så skulle ungdomarna – hur ogärna de än ville – bli tvungna att flytta för att kunna försörja sig.

Det framkom även i intervjuerna med politikerna och kommuntjänstemännen vilken stor betydelse de interkommunala ersättningarna har. Eftersom denna aspekt uppenbarligen är så avgörande för glesbygdens gymnasieskolor återkommer jag till den under en särskild rubrik. Dessutom tar jag upp denna problematik – såväl som den tidigare beskrivna skillnaden i inställning mellan de kommunala tjänstemännen och arbetslivsrepresentanterna – när yrkesutbildningen i våra glesbygder analyseras med perspektiv från Hans Gunter Franks (1970) beroendeteori.

Arbetsgivarna betonade att yrkesutbildningen var av största vikt för industriernas fortlevnad på orten. De visade att inom en tio till femtonårsperiod skulle stora delar av de nu yrkesverksamma gå i pension. De menade även att de, delvis på grund av dryga transportkostnader, varit tvungna att rationalisera så att de nu hade mycket avancerade arbetsorganisationer med självstyrande, flexibla grupper. De menade vidare att denna typ av arbetsorganisation och maskinutrustning inte lämpade sig för skolförlagd undervisning. Däremot ansåg de att det allt bredare och snabbt föränderliga arbetsinnehållet ställde krav på kompetenser både i att behärska språk och i att snabbt lära sig nya saker. Vi kan här se att de industrier som finns i glesbygderna har samma kompetensbehov som industrier i tätbefolkade områden.

Interkommunala ersättningar

Som nämnts är de interkommunala ersättningarna för närvarande en viktig faktor för glesbygdskommunernas gymnasieskolor. Kort kan nämnas att interkommunala ersättningar är de ersättningar som en kommun får betala till en annan kommun, om en elev väljer att gå sin gymnasieutbildning där. Det finns ett regelverk som reglerar detta, och en kommun kan inte neka en av sina ungdomar att gå i en annan kommun, om han eller hon inte kan erbjudas samma utbildning i hemkommunen. Inte heller kan eleven nekas om utbildningen har s.k. riksintag. Som exempel på följderna av interkommunala ersättningar så kan nämnas att Norsjö gymnasieskola, som har sextio procent av kommunens elever inom åldersgrupperna, belastar kommunens budget med cirka tio miljoner medan de fyrtio procent som går i grannkommunerna kostar kommunen omkring fem miljoner. Då ska man hålla i minnet att dessa medel försvinner ur kommunen utan att några tjänster eller arbeten skapas. Grannkommunen Vindeln, som ännu inte har någon egen gymnasieskola, dignar under de interkommunala kostnaderna. Å andra sidan har Vännäs, en närliggande kommun, ett välrenommerat och populärt fordons- och transportprogram som attraherar många av inlandets ungdomar och som därigenom, utifrån den kommunens perspektiv, har en relativt positiv budget.

När det gäller länets trätekniska utbildning så visar sig följderna av kommunalt organiserade yrkesförberedande program på ett annat sätt. Innan vi går in på detta så måste man känna till att nästan en fjärdedel av landets snickeriprodukter i form av fönster, dörrar och trappor produceras av industrier i Västerbotten. (Inom parentes kan nämnas att nästan tre fjärdedelar produceras i Småland medan resten av produktionen är utspridd över resten av landet.)

Om man ser på en karta så visar det sig att de i Västerbotten belägna industrierna ligger i kluster omkring varandra. Dessvärre skär ofta kommungränserna tvärs genom dessa kluster. För det mesta är detta ingen större olägenhet men för yrkesutbildningen har kommungränserna blivit ett problem delvis orsakat av de interkommunala ersättningarna.

Sammantaget kan man säga om den trätekniska utbildningen i Västerbotten att samhällets och branschens behov av framtida arbetskraft är stort medan relativt få ungdomar söker sig till denna utbildning. Det medför att varje kommun för sig är för liten för att skapa en utbildning till rimliga kostnader, men samtidigt är man inte benägen att betala till någon annan kommun för att kunna sända sina ungdomar dit. Lite drastiskt uttryckt så vill alla ha utbildningen inom sin kommun och få interkommunala ersättningar men ingen vill betala.

Det finns exempel där konkurrensen mellan kommunerna har medfört att man drastiskt tvingats skära ner en etablerad utbildning på en ort, därför

att grannkommunen startat en konkurrerande verksamhet. Den nystartade utbildningen fick emellertid snabbt läggas ner när den blev alltför dyrbar, eftersom den fick för få elever. Frågan är om yrkesutbildning är en verksamhet som vinner på att utsättas för konkurrens eller om alla förlorar i stället?

Jag hävdar att det i det flesta fall krävs större regioner än kommuner för att kunna skapa en yrkesutbildning med hög kvalitet.

Glesbygdernas informella ekonomi

Vid ett samtal över kaffebordet med en relativt nyutträd skolledare på en gymnasieskola i en inlandskommun yttrade denne:

”Det verkar som om inlandsborna reser på charterresor väldigt ofta och att dom dessutom tar barnen med sig.”

Han berättade att eleverna, speciellt på hösten, i stor utsträckning begärde ledighet från skolan under någon vecka för att åka på semester. Han hade hört sig för med andra skolledare i mer tätbefolkade områden men de sade sig inte ha upplevt detta i samma utsträckning. Han utvecklade sedan sin tankegång om hur detta kunde komma sig och funderade över hur familjerna i hans kommun kunde ha råd till detta.

Med detta i åtanke frågade jag vid ett av våra möten några av handledarna vid ortens industrier om deras ekonomiska levnadsvillkor. Det visade sig att i de fall där båda hade ett fast lönearbete så ansåg man sig ha det bra ställt. De menade att det inte fanns så många möjligheter att göra av med pengar eftersom det inte fanns så många tillfällen till shopping. Dessutom hade de relativt billigt boende eftersom husen var jämförelsevis billiga – uppvärmningen var ofta med el och ved, som de fick tag i, som de uttryckte sig, ”lämpligt”. Vidare hade alla tillgång till potatis, kött och fisk som man också fick tag i, antingen genom egen jakt och fiske eller via kontakter. På frågan om hur de, som industriarbetare, kunde återgälda de förmåner de fick via sina kontakter så sa en av dem med betoning på det sista ordet: ”Du skulle bara veta”, följt av ett samfällt skratt. En annan av handledarna sa i förklarande ton att de kunde mycket annat än att arbeta på industrin, sådant som de kunde använda som bytesobjekt. Min bedömning är att vi här närmar oss skillnaden mellan vad Asplund (1991) kallar för Gemeinschaft och Gesellschaft. Med Gemeinschaft menar han ett förhållningssätt till arbete som mer vilar på att man byter tjänster än går omvägen med hjälp av pengar, ett förfaringssätt som han kallar Gesellschaft.

Det framkom också under vårt fortsatta resonemang om levnadsvillkor att denna bytesekonomi ibland upplevdes som besvärande, eftersom den hade en mängd oskrivna regler som var nog så svåra och viktiga att följa som den formella ekonomins. Handledarna jag talade med menade också att de som hade mer osäkra arbetsförhållanden befann sig i en helt annan och

mer otrygg situation än de som enbart arbetade inom det formella ekonomiska systemet.

Fordonsutbildningen i Västerbottens inland kan tjäna som ett belysande exempel på samspelet, eller snarare den disharmoni som kan uppstå mellan yrkesutbildningen och blandningen mellan penning- och bytesekonomi. Eftersom kompetensen att underhålla och reparera fordon och maskiner har stort bytesvärde i glesbygder, så har elevernas önskemål om utbildning inom området varit stort samtidigt som branschens behov av arbetskraft har varit litet. Följden har blivit en överdimensionering som gynnar den informella ekonomin men missgynnar det formella ekonomiska systemet, eftersom väldigt få lämnar in sina fordon på företagsekonomiskt organiserade verkstäder. Med andra ord så är kompetensen efterfrågad på bytesmarknaden medan efterfrågan på den formella marknaden är liten.

Sammanfattningsvis menar jag att i den informella ekonomin finns ytterligare ett dilemma som en yrkesutbildning i en glesbygd måste ta ställning till. Det dilemma som man får vrida och vända på är vilket av de ekonomiska systemen som ska prioriteras. En fråga som skulle kunna ställas är: *Vilka kompetenser krävs för att leva och verka i ett samhälle där en informell bytesekonomi existerar jämsides med den formella?* Följdfrågan skulle kunna bli: *Hur organiserar och genomför man en utbildning som syftar till att skapa sådana kompetenser?*

I ljuset av beroendeteorier

Man läser och hör ofta uttrycket att det som är bra för kusten är bra för inlandet. Den underliggande tanken är att utveckling sprider sig utåt som ringar på ett vatten. Men stämmer verkligen detta? Frank (1970) utvecklade under 60- och 70-talet en teori om varför u-länderna inte utvecklades på samma sätt som i-länderna trots allt stöd i form av bistånd. Denna s.k. beroendeteori använder sig av begreppsparet satelliter och metropoler. Frank menade att alla samhällen kan ses som en serie cirklar med maktcentra i en tätort som metropol till mindre perifera orter/satelliter.

I en analys av Sverige utgör Stockholm en metropol där landets politiska, sociala och kulturella makt finns samlad. Residensstäderna utgör på en gång satelliter till huvudstaden och metropoler till orter i den omkringliggande regionen. På detta sätt kan man fortsätta ner till enskilda byar. Frank menar vidare att resurser ständigt förs från satelliterna till dess metropoler. Han menar vidare att någon reell utveckling inte kommer att ske förrän banden klipps eller försvagas så att satelliterna kan utvecklas på egna villkor.

Angående den yrkesutbildning som sker i våra glesbygder så kan vi notera att med varje ung människa som flyttar till mer tätbefolkade områden, så förs ekonomiskt, socialt och kulturellt kapital bort. Effekten av de interkommunala ersättningsarna är övertydlig, eftersom satelliterna inte bara förlorar pengar utan även det samhällsvärde som följer med aktiva och verksamma

ungdomar. Hettne (1992) vidareutvecklade den s.k. beroendeteorin och menade att grupper på jämförbara maktpositioner i metropoler och satelliter, ofta delade många värderingar och lätt formade allianser som upprätthöll den rådande ordningen. Sedd i ljuset av den teorin är det förståeligt varför det fanns så skilda åsikter mellan tjänstemän och arbetslivets representanter när det gällde att få ungdomar att stanna kvar. För tydlighetens skull vill jag säga att jag inte är någon förespråkare för att bryta några band med centralorterna. Hur skulle det förresten gå till? Däremot menar jag att yrkesutbildningen i glesbygderna i stor utsträckning ska ha möjlighet att verka på sitt sätt och under sina villkor. Naturligtvis återkommer därmed dilemmat med likvärdighet inom landet och hur undervisningen ska kunna kvalitetssäkras.

Sammanfattning

En konsekvens av det faktum att glesbygdskommunerna, trots likheter i vissa aspekter, ändå är väldigt olika varandra samt att branscherna, som är avnämare för yrkesutbildningen, är olika både inom sig och sinsemellan, blir att generella lösningar är svåra att finna. Tvärtom anser jag att varje yrkesutbildning inom varje region med nödvändighet måste finna sina egna lösningar. Om det ska ske i regi av kommuner, länsstyrelser eller någon annan myndighet låter jag vara osagt. Dock kan man se att föreställningar som ligger under eller bakom begrepp som livslångt lärande, lärande i arbetslivet, problemorienterad undervisning, projekt- eller tematiskt utformad undervisning alla motverkar den traditionella skolundervisningen med dess ämnesuppdelning. Begreppen pekar mot en mer sammansatt syn på lärande. Begreppet "Mästarlära", myntat av Nielsen och Kvale (2000), är ett annat exempel på denna syn på utbildning och undervisning och som till yrkesutbildningens fromma pekar på ett långsamt närmande och en ökad samverkan mellan skolan och arbetslivet. Den pedagogiska teorin bygger på idén att lärande är situationsbundet och att de som är på väg in i ett yrke rör sig som i en spiral från en periferi in mot ett centrum, där man kan tillägna sig yrkets kärna. I ett mästarlärande kommer man först i kontakt med situationer med enkla rutinartade uppgifter för att sedan introduceras i allt mer komplexa sammanhang. Man bör reflektera över varför denna syn på lärande växer sig allt starkare i dag samt ta ställning till vad det synsättet bör innebära för den framtida utformningen av vår yrkesutbildning.

Yrkesutbildningar fick "Ny Fart"

Ett samarbetsprojekt mellan skola och arbetsliv

Katarina Andræ Sörensson

- ● ● ● Hur kan arbetslivets olika aktörer påverka den grundläggande yrkesutbildningen och hur definieras kraven på skolan utifrån ett arbetslivsperspektiv? Detta är några viktiga frågor som blir belysta i Katarina Andræ Sörenssons bidrag.

Hon beskriver på ett konkret sätt hur arbetslivsorganisationer samverkat med gymnasieskolor i ett flerårigt projekt ("Ny Fart") för att förbättra yrkesutbildningen. På både central och lokal nivå har arbetstagar- och arbetsgivarorganisationer samarbetat för att genomföra projektet. Insatserna har huvudsakligen gällt industriprogrammet, som man ansett haft ett föråldrat utbildningsinnehåll. På 15 orter har företagens kompetensbehov analyserats, både vad gäller allmän och specifik kompetens. Det har visat sig att man, särskilt av operatörer i processindustrin, väntar sig betydligt högre och bredare kompetens än vad industriprogrammet erbjuder. Behovsanalysen och jämförelsen med skolornas utbildningsutbud har bl.a. lett till att man kompletterat industriprogrammet eller skapat nya, specialutformade program, som ger en bredare, mer teoretisk kompetens än den nuvarande utbildningen.

I artikeln hävdas att skolan bör leverera den mer generella kompetensen, dvs. olika kärnämnen, inklusive nya som historia och administration – medan arbetslivet bör stå för den rent yrkestekniska. Problemet är dock att industriprogrammet ännu inte rekryterar elever som själva efterfrågar mer kärnämnen. I motsats till Næslund och Fahlén tror dock författaren på att en förändrad pedagogik – bl.a. via ämnesövergripande lärarlagsarbete – skall kunna göra eleverna mer motiverade.



Katarina Andræ Sörensson

Katarina Andræ Sörensson är numera rektor vid IT-gymnasiet i Göteborg. Hon har varit verksam vid Göteborgs universitet inom utvecklingsarbete för såväl grund- som gymnasieskolan med fokus på organisationsfrågor, pedagogik och samverkan. Åren 1992–2000 ledde hon projekten "Ny Fart" och "Ny Fart 2000", som gällde utveckling av industriell teknisk utbildning i samverkan mellan skola och arbetsliv.

Yrkesutbildningar fick ”Ny Fart”

Ett samarbetsprojekt mellan skola och arbetsliv

av Katarina Andræ Sörensson

Industriföretagen har stora svårigheter att rekrytera kvalificerad arbetskraft med relevant kompetens. Hela arbetsmarknaden är starkt påverkad av den framtida industriproduktionen. Om den svenska industrin skall utvecklas och överleva måste man kunna konkurrera internationellt. Avgörande för vår välfärd och utvecklingen av arbetslivet i Sverige blir då om arbetskraften har relevant kompetens.

Erfarenheterna från projektet *Ny Fart*, 1993–1997 (Sörensson, 1997) visade att innehåll, utformning och genomförande av industriprogrammet i gymnasieskolan inte i tillräcklig utsträckning överensstämde med de krav på kompetens som arbetslivet ställer, trots vällovliga initiativ från programmakarna att inhämta synpunkter från branscherna. Om skolan bevarar ett traditionellt innehåll i utbildningen och ett traditionellt sätt att bedriva undervisning blir följden att utvecklingsarbetet försvåras, eftersom medarbetarna är utbildade för gårdagens industriella krav. Det är således angeläget att skolan ständigt uppdaterar sin undervisning för industriell produktion.

Mot bakgrund av ovanstående beslutade nio centrala yrkesnämnder inom industri- och fordonsbranscherna att tillsammans genomföra projektet *Ny Fart 2000*, 1998–2001 (Andræ Sörensson m.fl. 2001).¹ Samstämmigheten var stor om att den nödvändiga förnyelsen av yrkesutbildningen måste ske i samarbete mellan å ena sidan kommunen/skolhuvudmannen och skolan/utbildningsanordnaren, och å andra sidan arbetslivet.

Syfte att utveckla på många plan

Projektet *Ny Fart 2000* ”Lokal/regional samverkan arbetsliv-skola” syftade till att öka samarbetet mellan skola och arbetsliv samt att utveckla de industriella, tekniska utbildningarna i gymnasieskolan efter lokala/regionala behov. Projektet genomfördes på femton orter i landet: Helsingborg, Borås, Varberg, Jönköping, Västervik, Tranås, Nyköping, Karlstad, Munkfors/Hagfors, Ljusdal, Sundsvall, Lycksele, Piteå, Luleå och Kalix.

¹ Underlaget till artikeln finns att hämta i denna rapport, i vilken projektet *Ny Fart 2000* beskrivs och redovisas. Där litteraturkälla i texten saknas hänvisas till rapporten.

Samverkansprojektets mål var att genom olika insatser:

- öka antalet sökande till de industriella tekniska utbildningarna i gymnasieskolan,
- förbättra den lokala samverkan mellan skola och arbetsliv,
- vidareutveckla kompetensen hos skolledare, lärare och handledare,
- vidareutveckla grundläggande yrkesutbildningar, och
- utveckla kvalificerad eftergymnasial utbildning.

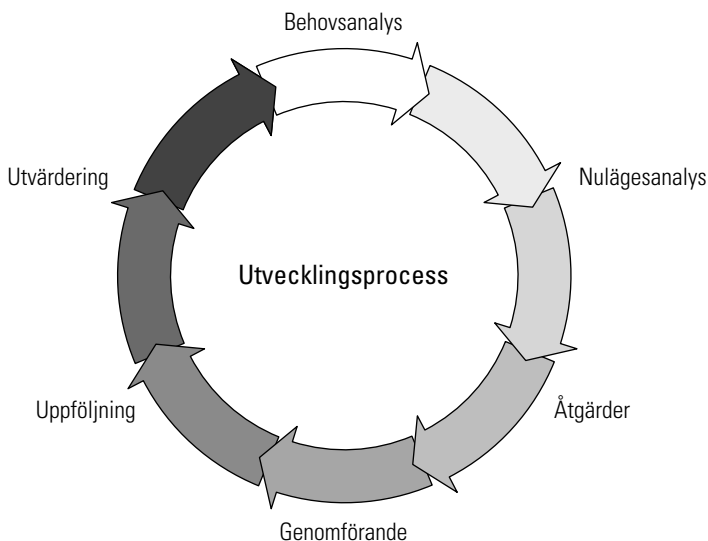
Projektet administrerades av en central styrgrupp och en projektledare, som hade ledningsansvaret för projektorterna. Till projektet var knutet en referensgrupp med representanter för de nio centrala yrkesnämnderna.

På varje ort leddes projektet av en lokal projektledare och en projektgrupp bestående av representanter för företag, fackliga organisationer, gymnasieskolan och på några orter också elever och representanter för universitet/högskola.

En skriftlig överenskommelse om medverkan i projektet och vem som hade huvudansvar, undertecknades av respektive skola/kommun, lokal/regional arbetsgivargrupp, lokal/regional arbetstagargrupp och respektive ansvarig yrkesnämnd.

Projektet genomfördes enligt beprövad modell

Gemensamma diskussioner mellan de lokala projektledarna och den centrala projektledningen ledde fram till beslutet att använda nedanstående modell för utvecklingsarbetet på samtliga orter – en modell som används i kvalitetssäkrings-sammanhang och som också visat sig användbar i det tidigare *Ny Fart-projektet*.



På samtliga orter inleddes projektarbetet med en behovsanalys. Här belystes bl.a. de kompetensbehov som företagen på de orter som ingick i projektet hade och väntade sig ha.

Därefter genomfördes en nulägesanalys, vilken innebar en kartläggning av rådande förhållanden i skolan vad gäller innehåll, utformning och genomförande av utbildning och undervisning.

Efter jämförelse mellan resultaten från behovsanalysen och nulägesanalysen utformade varje ort sin egen handlingsplan utifrån egna lokala mål och förutsättningar. En viktig iakttagelse i detta sammanhang var att planeringen gällde undervisning med ny inriktning, som skulle kunna starta först efter ett till två år. Det i sin tur betydde att det skulle ta cirka fem år innan de första eleverna lämnade utbildningen.

Jämförelsen ledde till en rad åtgärder som delvis var olika på de olika orterna. Åtgärdsgrupper eller förbättringsgrupper tillsattes inom områdena samverkan skola-arbetsliv, organisation, arbetsformer, pedagogik, kompetensutveckling, rekrytering och marknadsföring samt kvalitet och kvalitetssäkring.

Genomförandefasen har huvudsakligen bestått av att man omformulerat redan existerande program samt skapat nya specialutformade program med inriktning mot teknik.

Uppföljning och utvärdering sker nu kontinuerligt.

Resultatet av behovsanalyserna

Resultaten från behovsanalyserna sammanställdes dels på lokalt plan, dels centralt. Anledningen till detta var att synliggöra både lokala specifika kompetensbehov och generella.

De lokala kompetensbehoven var i huvudsak riktade mot den lokala industrins specifika tekniska behov och utgjorde en ganska liten del. I skolans termer handlade det om några lokala kurser per ort. Den generella delen utgjorde merparten.

Information om företagen erhöles från företagets representanter, från näringslivssekreterare i kommunerna och från branschorganisationerna. Information om bl.a. näringslivsstruktur och framtidsutsikter samlades in på de olika orterna.

Behovsanalyserna genomfördes med hjälp av intervjuer med öppna frågeställningar. Representanter för företag och fackliga organisationer i totalt fyrahundra företag intervjuades om:

- framtida arbetsorganisation och arbetsformer,
- framtida medarbetarkompetens, och
- framtida samverkan med skolan.

Genomgående har kunnat konstateras att den dominanta styrningsformen i företagen är målstyrning. Några planer på att ändra det inom en nära framtid finns inte. Majoriteten av företagen är i dag kvalitetssäkrade. Verksamheten på företagen är organiserad i enheter, som drivs/skall drivas av arbetslag, produktionsgrupper etc. Arbetslagens sammansättning, dvs. vilken kompetens som ingår/skall ingå i lagen, varierar beroende på arbetsuppgifternas karaktär. Utvecklingen går emot att medarbetarna får ökat ansvar och ökade befogenheter, både individuellt och i grupp. Arbetsuppgifterna vidgas och blir mer helhetsinriktade. Kraven på hög och bred kunskap ökar. Arbetsrotation förekommer på många företag och kommer att införas på ännu fler. Detta innebär att fler personer i företaget kommer att lära sig mer och därmed utveckla sin kompetens.

Den tekniska, yrkesmässiga kompetensen hos framtida medarbetare bör minst motsvara 3-årigt gymnasium eller jämförbara kunskaper. Andra alternativ är kunskaper jämförbara med den tidigare 4-åriga tekniska linjen i gymnasieskolan, högskoleutbildning som mellaningenjör (120 poäng) eller KY-utbildning.

Enligt de intervjuade är det den tekniska utvecklingen som medfört, och fortfarande medför, förändringar i produktionen. Detta innebär i sin tur krav på en arbetsorganisation byggd på målstyrning och decentralisering av ansvar och befogenheter. Och kraven på generell kompetens ökar. Detta påpekas också av Lars Pettersson som, i *Yrkesutbildningen i går och i dag*, skriver följande:

Datoriseringen av industriella processer, satsningarna på flexibla företag, med decentralisering av beslut, själstyrande grupper och hög grad av utbytbarhet mellan olika befattningshavare som viktiga inslag, har tvungat fram flera generella undervisningsmoment även i enskilda företags rekryteringsutbildning (Olofsson & Schånberg, 2000).

Enligt resultaten från behovsanalyserna kommer kraven på kompetens att öka i framtiden. Huvuddelen av den yrkestekniska kompetensen tror man att företagen kommer att ge, medan skolan framför allt bör stå för den generella kompetensen. Den generella kompetensen omfattar i stor utsträckning det som vi i dag kallar kärnämnen. Kärnämnenas betydelse i yrkesutbildningen är föremål för diskussion. Det finns de som anser att kärnämnen inte bör få så stort utrymme i de yrkesförberedande gymnasieutbildningarna, medan denna undersökning och många andra påpekar vikten av kärnämnen i samband med breddning av arbetsuppgifterna (se ovan). Med dagens teknikutveckling har de teoretiska delarna (kärnämnen) också blivit en del av yrkestekniken (Andræ Sörensson m.fl., 2001).

Översatt i skolämnen kan konstateras att utöver grundläggande yrkesteknik, är kunskaper inom följande områden nödvändiga för en blivande operatör inom industrin:

Det är nödvändigt att kunna uttrycka sig korrekt, såväl muntligt som skriftligt, på det *svenska* språket. En operatör måste kunna kommunicera med kunder och leverantörer och i tal och skrift representera företaget. Operatören måste förstå innebörden av skriftliga och muntliga instruktioner samt kunna skriva protokoll och rapporter.

Globaliseringen och ett ökat samarbete med andra länder medför krav på kunskaper i *främmande språk*. Det gäller i första hand kunskaper i engelska, som alltmer blir ett företagsspråk. I fler och fler företag ges all information på engelska. Arbetsorder, instruktioner och manualer är på engelska. Då kundkontaktarna med Tyskland ökar ställs också krav på kunskaper i tyska. Eftersom tysktillverkade maskiner dominerar måste operatörerna förstå instruktioner och manualer samt kunna diskutera med säljare och montörer.

Naturvetenskapliga ämnen, som t.ex. matematik och fysik, är områden som måste behärskas i större utsträckning än tidigare och på högre nivå, bland annat beroende på att den maskinella utrustningen blir mer och mer komplicerad.

Datorn är ett hjälpmedel i skolan, arbetslivet och samhället i stort. Alla måste kunna använda den. Avsaknad av kunskap kan leda till utanförskap.

Arbetsuppgifterna i arbetslivet får mer och mer karaktären av *projektarbete*. Därför skall skolan efterlikna arbetslivet och träna eleverna i *entreprenörskap, logiskt tänkande, analytisk förmåga och förmågan att socialt samverka i team*.

Som en förberedelse för arbetslivet bör eleverna i skolan ges möjlighet att skaffa sig kunskap om *hur företag fungerar och är organiserade*, liksom kunskap om *ekonomi* och *administration*. Dessa områden ingår numera i en operatörs yrkesroll.

Samhällskunskap och historia anses väsentliga ur ett allmänbildande perspektiv, varför även historia borde vara ett kärnämne. Några av de intervjuade uttryckte sig så här:

Arbetslivet omfattar inte bara själva arbetet. Man har behov av att utvecklas inom andra områden också – även på arbetstid. Att kunna diskutera och utbyta tankar om aktuella händelser och historiska påverkar hela arbetsituationen både yrkes tekniskt och socialt (André Sörensson 2001).

Dessutom har dessa ämnens innehåll betydelse för upplevelsen av företags roll i samhället.

Skolan måste också förbereda för det mångkulturella samhället och den mångkulturella miljö som arbetslivet utgör. Därför är det angeläget att kursen i *religion* bevaras.

Fysiskt och mentalt välbefinnande är till nytta både för individen och företaget. *Idrott och hälsa* anses av flertalet av de intervjuade arbetslivsrepresentanterna vara grunden för den personliga utvecklingen. Särskild vikt läggs vid kunskap i ergonomi.

Arbetsformen är i dag nästan undantagslöst *lagarbete*. Eleverna måste få kunskap om vad det innebär att arbeta i målstyrda organisationer och vad det innebär med decentraliserat ansvar och befogenheter. De skall veta hur man arbetar i lag och vad som menas med att ha ett individuellt ansvar i laget.

Arbetslivspsykologi omfattar ett flertal områden som anses viktiga för en blivande operatör. Det gäller framför allt förmågan att arbeta i lag, förmågan att också agera självständigt, förståelse för omvärldens påverkan och förmågan att kommunicera. Etik och moral liksom stil och uppförande kan också sägas ingå i arbetslivspsykologin eller, om man så vill, ingå under rubriken *social kompetens*.

Nästan alla intervjuade arbetslivsrepresentanter menar att samverkan med gymnasieskolan måste vidareutvecklas och förbättras. Former och rutiner för hur det samarbetet skall gå till måste etableras och utvecklas. För industrins del innebär ett väl organiserat och utvecklat samarbete med skolan, en möjlighet att påverka utbildningens innehåll och utformning och därigenom få mer motiverade och kompetenta medarbetare.

Resultatet av nulägesanalyserna

Resultaten från nulägesanalyserna sammanställdes på samma sätt som behovsanalyserna dels på lokalt plan, dels centralt. De flesta nulägesanalyserna genomfördes på våren 1999 och resterande under hösten 2000. Resultaten speglar utgångsläget för projektet *Ny fart 2000*.

Syftet var att få en samlad bild av de rådande förhållandena i skolan rörande huvudsakligen följande områden:

- Arbetsorganisation,
- Samverkan inom skolan,
- Arbetsformer och undervisningsmetoder, och
- Samverkan med arbetslivet.

Analyserna genomfördes med hjälp av intervjuer. Lärare, i kärnämnen såväl som i karaktärsämnen, samt skolledare inom industritekniska utbildningar intervjuades. På några orter intervjuades också elever.

Lokala variationer vad gäller resultaten förekom i viss utsträckning. Beträffande för dem alla var, vid intervjutillfället, att styrningsformen i så gott som samtliga skolor, karaktäriserades av en blandning av målstyrning och traditionell regelstyrning. Indelning av verksamheten i arbetslag förekom på de flesta orterna, men arbetet hade kommit olika långt. Enligt de intervjuade försvårades arbetslagsutvecklingen av traditionell schemaläggning och tjänstefördelning.

Samarbetet mellan lärarna i skolan skedde mestadels i ämnesgrupper. Merparten av de intervjuade ansåg dock att arbetslagen borde bestå både av

kärnämneslärare och karaktärsämneslärare. Vid intervjutillfället skedde samarbete över ämnesgränserna nästan enbart då någon elev gjort något otillåtet. Samarbete mellan skolledare och lärare förekom i form av utvecklingsamtal. På några orter genomfördes planerade sådana.

Undervisningen utformades och genomfördes, enligt de intervjuade, i huvudsak enligt traditionellt skolmönster. Indelningen i arbetslag hade inte medfört någon förändring i riktning mot kursintegrering. Skolverkets nya kursplaner hade inte heller medfört några större förändringar vad gällde arbetsformer och undervisningsmetoder. Sporadiska inslag av projektarbeten förekom, projektarbeten som i huvudsak genomfördes inom ramen för en, högst två kurser.

Samverkan med arbetslivet förekom i samband med genomförande av arbetsplatsförlagd utbildning (APU) och i förekommande fall via yrkesråd. Varken APU:n eller yrkesråden fungerade tillfredsställande. APU:n genomfördes mestadels som praktisk yrkesorientering och inte som organiserad utbildning i samarbete med skolan. Yrkesråden uppfattade sig själva mer som referensgrupper än som aktivt arbetande grupper med engagerade medlemmar.

Från skolans håll ser man klara vinster med ett organiserat och väl fungerande samarbete med det lokala arbetslivet. På samma sätt som arbetslivets representanter anser man att det behövs särskilda forum och former, om ett bra samarbete skall kunna utvecklas och bli bestående. Samarbetet med arbetslivet innebär att man kontinuerligt kan uppdatera utbildningen, så att eleverna hela tiden kan garanteras en modern och allsidig utbildning. De intervjuade påpekar att skolan också har andra mål än att förbereda eleverna för arbetslivet och att det är skolans sak att bevaka att dessa ej blir bortglömda.

Förbättringsåtgärder

Efter noggrann jämförelse mellan resultaten från behovsanalysen och resultaten från nulägesanalysen vidtogs en rad åtgärder. På de olika orterna bildades s.k. förbättringsgrupper.

Grupperna bestod av representanter för skolledare, lärare, elever, företag och fackliga organisationer.

Exempel på förbättringsgruppernas verksamhetsområden:

Utbildningens innehåll och utformning

Samtliga orter har reviderat innehållet i industriutbildningarna. Detta har i viss mån inneburit en större lokal anpassning än tidigare. Framför allt har det inneburit möjligheter att välja och kombinera kurser från olika nationella program och därmed skapa utbildningar som är bättre anpassade till de krav som både arbetsliv och elever kräver. Det är således snarare

utbildningens utformning som har reviderats än innehållet i kurserna. Sex av de femton orterna har startat nya specialutformade industritekniska program. Program med lokal inriktning kopplade till det nya teknikprogrammet finns också. På två orter har man bestämt sig för att upprätta tekniska center, som omfattar all industriell utbildning. En ort organiserar och genomför den tekniska, industriella utbildningen helt kursutformat. En annan ort förlägger industri-, naturvetenskaps- och teknikprogrammet i anslutning till varandra för att öka möjligheterna till samverkan. Gemensamt för alla är att man kombinerar kurser från industri-, el-, naturvetenskaps- och teknikprogrammet. Dessutom förekommer många humanistiska inslag i utbildningen. Att revidera utbildningarnas innehåll och utformning var både omfattande och tidskrävande. Dock såg man detta arbete som ytterst viktigt och en förutsättning för utvecklingsarbetet. I detta sammanhang blev behovet av samarbete mellan skola, företag och fackliga organisationer påtagligt.

Skolorganisation och arbetsorganisation

Skolan genomgår samma utveckling som övrigt arbetsliv då det gäller att organisera verksamheten. Målstyrning och decentralisering av ansvar och befogenheter måste genomföras också i skolan. Arbete i arbetslag är nödvändigt om undervisningen skall kunna byggas på meningsfulla helheter.

Arbetet inom de förbättringsgrupper som arbetade med skol- och arbetsorganisation har särskilt omfattat djupgående diskussioner med skolledare, lärare och elever för att man skulle enas om en definition av arbetslag och bestämma vilka förutsättningar som krävs för att organisera verksamheten i arbetslag. Flertalet valde att definiera arbetslagsarbete på samma sätt som Assermark & Sörensson gjort i boken *Arbetslag i skolan* (Assermark & Sörensson, 1999, sidan 26):

Att arbeta i arbetslag innebär

- *Att lärarna organiserar sig i lagarbete och samplanerar undervisningen. Det ställer i sin tur krav på en förändring av hela skolorganisationen. Organisationen övergår från regelstyrning till målstyrning.*
- *Att lärare får ett större inflytande, framför allt på det som direkt och/eller indirekt påverkar planering, genomförande och utveckling av utbildning och undervisning.*
- *Att beslutsnivån på ett flertal verksamhetsområden flyttas från skolledarnivå till arbetslaget. Skolan får en plattare och effektivare beslutsorganisation.*

Inom grupperna har man lagt upp, oftast 2-åriga, planer för skolornas arbetslagsutveckling. I *Arbetslag i skolan* (sidan 28) kan man läsa: "All personal måste få insikt och förståelse för varför skolan skall organiseras i arbetslag och ges möjlighet att aktivt delta i hela utvecklingsarbetet. Om skolan skall

lyckas, är ett välutvecklat och kontinuerligt samarbete mellan skolledning och all personal nödvändigt." För detta arbete krävs både tid och planering.

Grupperna har också arbetat med att skapa förutsättningar för arbetslagsarbetet genom att anpassa schema och tjänstefördelning.

Utveckling av undervisningsmetoderna

Att utveckla undervisningsmetoderna och att förändra attityder och förhållningssätt i arbetet var uppgiften för vissa förbättringsgrupper. Det har bland annat handlat om att utveckla ett förhållningssätt i undervisningen anpassat till industrin, att genomföra undervisningen i mer företagsanpassade former och att låta eleverna arbeta i arbetslag. Dessutom förekommer utveckling av faddersystem, samarbete med företag och fack i undervisningen, studiebesök, sommarjobb etc.

Ett exempel på ämnesintegration och utveckling av arbetsätt som tränar eleverna i lagarbete, är projektet Tävlingsbil, som genomfördes på fordonsprogrammet i Varberg och som beskrivs i rapporten "Lokal/regional utveckling arbetsliv-skola" (Andræ Sörensson, 2001).

Arbetsplatsförlagd utbildning (APU) och handledarutbildning

Den arbetsplatsförlagda utbildningen har diskuterats intensivt i samverkan med företag och fack. Förbättringsgruppernas uppgift var att föreslå nya sätt för att få APU:n att fungera.

Ett bra exempel på ny utformning testades i Helsingborg inom ramen för utbildningen NAVET (naturvetenskaplig-teknisk utbildning). Den lokala projektledaren fick i uppgift av gruppen att kartlägga varje APU-plats utifrån en analys av program- och kursmål. Detta ansågs nödvändigt eftersom företagets verksamheter är mycket skiftande. Resultatet blev ett skolpaket bestående av en allmän del och en företagsdel. Den allmänna delen beskriver vad eleven under APU-perioden kommer att få kännedom om och vilka arbetsuppgifter som eleven får utföra med handledning. Företagsdelen beskriver hur respektive företag lägger upp sin APU-period. Handledarrollen klargörs också.

Kompetensutveckling av skolledare, lärare och handledare

Grupperna arbetade med att organisera och genomföra utbildning/handledning i arbetslagsutveckling, ämnesintegration, problembaserat lärande, kvalitetssäkring, social kompetens, yrkesstudier för kärnämneslärare, miljöstudier för APU-handledare samt ledarutveckling. Behovet av kompetensutveckling växte fram under projektets gång. Området social kompetens väckte mest nyfikenhet. Ett seminarium utformades på basis av resultaten från behovsanalyserna och fick följande utformning:

Mål: Att genom fortbildning skapa ett synsätt på begreppet social kompetens och bereda väg för deltagarnas förhållningssätt gentemot andra människor.

Syfte: Att få kunskap och/eller bli medveten om:

- hur kroppsspråk och attityder uppfattas av andra,
- betydelsen av att skapa goda relationer lärare–elev, elev–företag, lärare–företag etc.,
- att man är representant för sin skola, sitt företag,
- vikten av att vara lyhörd och möta människor på rätt sätt, med ömsesidig respekt,
- vett och etikett, konversationsteknik, bemötande och representativ förmåga, och
- etik och moral.

Kvalitetssäkring

De förbättringsgrupper som har inriktat sig på kvalitetssäkring har samarbetat mycket med den grupp som arbetat med organisationsutveckling. Samarbetet med universitet, företag och fackliga organisationer har givit skolan värdefull hjälp och handledning. Kvalitetssäkringen har bedrivits på olika sätt på de olika orterna. I Västervik anslöt man sig till ett redan pågående projekt, som drevs i kommunen av Växjö universitet. Detta projekt bygger på en amerikansk modell: balanced scorecard. Upphovsmännen till detta är Kaplan och Norton. Metoden, Cockpit, har huvudsakligen använts på företag men testas nu också i skolan. I Västervik beskrivs Cockpit som en balanserad helhetsbild av nyckeltal i verksamhet och ekonomi. Flera olika nyckeltal mäts i fem dimensioner: ledningsorganisation, pedagogisk utveckling och förnyelse, personal och processer, barn och ungdom samt ekonomi och resurser. Uppföljning sker via enkäter och samtal som sedan sammanställs. Kärnan i projektet är att koppla balanced scorecard, som är en mätmetod, till kvalitetsutveckling. Alla processer mäts tillsammans för att ge en "balanserad" helhetsbild. Cockpit är att betrakta som en kvalitetsutveckling som skall leda till kvalitetssäkring. Det är en metod och ett verktyg för skolledarer att mäta utvecklingen inom sina områden med (Larsson, R 2001).

Information om de nya industritekniska utbildningsalternativen eller de nationella programmen med delvis nytt innehåll

Förbättringsgruppernas uppgift har varit att informera grundskolans elever om de nya utbildningsalternativen. Intensiva diskussioner har förts rörande hur man skall förnya sättet att informera. Några orter har intervjuat elever för att få veta vilken information som eleverna tycker är väsentlig och hur den i så fall skall presenteras. Eleverna tycker det är viktigt att få reda på programmets mål och innehåll (kurser och poäng). De tycker det är viktigt att de kan studera vidare efter genomgången gymnasieutbildning om de vill. De tycker också det är viktigt att få veta om de kan gå ut i arbetslivet direkt efter genomgången gymnasieutbildning. De vill veta mer om företa-

gen på orten, inte bara vilken produkt eller tjänst de tillhandahåller utan vilka arbets sätt, arbetsformer och arbetsvillkor som gäller.

Särskilda informatörer har utbildats inom projektets ram. Samarbete har skett med studie- och yrkesvalslärare.

Internationalisering

Grupperna har arbetat aktivt med att organisera samarbete med utländska skolor. I Luleå har inom det industritekniska programmet I-Tek t.ex. upparbetats ett samarbete med Holland och Finland. Två grupper om två svenska elever och en lärare vardera reste till Finland respektive Holland, eleverna för att ha APU i finska och holländska företag och lärarna för att bedriva yrkesstudier. När de återkom till Sverige hade de med sig två elever och en lärare från respektive besökt land. Dessa genomgick motsvarande aktiviteter i Sverige.

På liknande sätt har fordonsprogrammet i Varberg samarbete med en gymnasieskola i England. Elever från Sverige följer undervisningen i England och gör sin APU där och engelska elever gör motsvarande insats i Sverige.

Företagen har kunnat bistå med kontakter via egna dotterbolag utomlands eller kunder och leverantörer.

Organisation och utveckling av utbildningsråd

Grupperna har särskilt funderat över frågor som rört rådets sammansättning och arbets sätt samt de uppgifter man bör arbeta med.

Utbildningsråden består av representanter för skolläda ning, lärare, elever, arbetsgivare och fack samt ibland också föräldrar. En förutsättning för att utbildningsråden skall fungera är att samtliga medlemmar är aktiva och arbetar med väl definierade frågeställningar.

Annorlunda arbetsformer och nya kurskombinationer bör utgöra morgondagens industriella, tekniska utbildning

Projektet *Ny Fart 2000* är nu avslutat men aktiviteterna på respektive projektort fortsätter. I stället för ett projekt med en början och ett slut har resultatet blivit förnyade aktivitetsplaner och befästa förbättringsgrupper. Projektet har övergått till att bli en del av den ordinarie verksamheten med pågående kontinuerlig utveckling. På samtliga projektorter noteras att det är nödvändigt att skolan följer samma utveckling som samhället i övrigt. Därför måste utvecklingsarbetet få karaktären av en ständigt pågående process. Eleverna måste ges en utbildning som gör dem kvalificerade på arbetsmarknaden och ger dem förutsättningar för eftergymnasiala studier.

Företagen måste dock kontinuerligt och tydligare beskriva vad de menar med "kvalificerad arbetskraft". Som det nu är så tolkas detta, av skolan och allmänheten, alltför ofta utifrån gårdagens industriella perspektiv. Det inne-

bär att man fortfarande lever kvar i tron att de traditionella "yrkena" såsom de alltid har definierats kommer att finnas kvar. I praktiken är det så att dessa redan nu håller på att ändra karaktär. Med teknisk och organisatorisk utveckling ställs krav på kompetens av bredare slag. Datoriseringen innebär färre manuella uppgifter för en industrioperatör och mer av övervakning av automatiserade processer. I kunskapssamhället anställer man folk för breda arbetsuppgifter, inte i smala yrkesroller. Det är dags att definiera framtidens "arbetsuppgifter". Många av de kompetenser som låg i de forna yrkesrollerna kommer alltså att behövas, men kombinationerna dem emellan ser annorlunda ut och tekniken har gjort att de används på annorlunda sätt. Den tekniska utvecklingen har t.ex. medfört att teoretiska ämnen såsom svenska, engelska, matematik och datateknik blivit en mycket stor del av det yrkestekniska kunnandet.

Ett problem i skolan är att eleverna på de så kallade yrkesprogrammen inte klarar kärnämnen. Eleverna är inte motiverade! I den allmänna debatten talas det om att sänka kraven eller att eleverna på dessa program skall "slippa" de teoretiska ämnena. Det skulle innebära att den enskilde eleven inte får den utbildning som krävs för att fungera i ett modernt samhälle och att samhället inte får den kvalificerade arbetskraft man efterfrågar. Detta gäller särskilt industriella högteknologiska arbetsområden. För mer hantverksinriktade arbetsuppgifter är kärnämnen kanske inte fullt så nödvändiga, men frågan är om man klarar en arbetsmarknad i förändring!

I stället borde skolan satsa mer på att utveckla och förändra organisation och genomförande av undervisningen mot mer samverkan i form av arbetslag bland lärarna och projektarbete för eleverna. Undervisningsformer som är mer ämnesövergripande ökar elevernas motivation och gör det möjligt för dem att uppleva och förstå de olika ämnenas betydelse. Arbete i arbetslag bygger på en annan organisationsform, ett annat sätt att tidsmässigt planera verksamheten (schemat) och en annan tjänstefördelning än den traditionella. Många är de skolor som i dag infört arbetslag utan att anpassa schema och tjänstefördelning och utan att förändra det pedagogiska arbetet. Följden av det har blivit att det inte har skett någon förändring alls.

Att det behövs ökad satsning på forskning och utveckling har många vittnat om tidigare. Att det behövs ökat samarbete mellan skolan och samhället är också klart. Av resultaten från projektet *Ny Fart 2000* kan konstateras att skolan måste struktureras om, så att människor får möjlighet att vidareutveckla sig kontinuerligt och se skolan som en resurs i ett livslångt lärande. Resultaten från *Ny Fart 2000* har emellertid också visat att kursinnehållet i gymnasieskolan väl täcker kraven från företagen om man, utöver industriprogrammets kurser, också erbjuder kurser från andra gymnasieprogram. Det är snarare sättet att kombinera kurser som inte stämmer. De femton orter som medverkade i projektet organiserar de industriella tekniska ut-

bildningarna på olika sätt men med siktet inställt på samordning mellan naturvetenskapliga, tekniska, samhällsvetenskapliga och humanistiska inslag. Exempel på alternativa sätt att utforma utbildningen är: specialutformade program med inriktning mot teknik, kursutformad teknisk industriell utbildning, tekniska center där flera olika naturvetenskapligt tekniska och industritekniska utbildningar finns representerade och samverkar, lokalmässig anknytning mellan industriprogram, naturvetenskapsprogram och teknikprogram för att underlätta samverkan, samt utveckling av arbetsorganisation och arbetsformer inom ramen för existerande nationellt program med komplettering av mer språk, matematik, företagsekonomi och datateknik.

Dylika lösningar gör det möjligt för eleverna att i större utsträckning än tidigare välja kurskombinationer utifrån egna intressen. Den kravspecifikation som blev resultatet av behovsanalyserna behöver inte nödvändigtvis innebära att alla elever skall ha alla kurser. Det är säkert riktigt att företagen verkligen har de kompetensbehov som framkommit, men förändrad arbetsorganisation och förändrade arbetsformer gör det möjligt att utforma produktionsgrupper, så att gruppmedlemmarnas gemensamma kompetens utgör den totala kompetens, som behövs för den aktuella arbetsuppgiften.

Lärande och skolutveckling – parallellprocesser för elever och lärare

Hans-Åke Scherp och Sara Uhnöo

- ● ● ● Vad är egentligen möjligt inom skolans ramar? Vad skall till, för att det skall ske en utveckling mot en mer effektiv lärmiljö? Författarna till detta bidrag analyserar vilka faktorer som påverkar skolans – och därmed även elevernas – utvecklingsmöjligheter. Politiker och tjänstemän må tro att det är läroplaner, skolplaner, arbetsplaner och dylikt som styr verksamheten, men ur lärarnas synvinkel är det snarare skolans organisation och praktiska vardagsproblem som avgör vad som kan åstadkommas. Liksom bl.a. Höghiell pekar Scherp och Uhnöo på, att det även har stor betydelse hur kunskapskulturella skillnader bland lärarna hanteras.

Kapitlet handlar mycket om vikten av att skolan utvecklas till en lärande organisation. Lärarna måste se båda perspektiven – målen respektive de egna, skolspecifika problemen – och via experimenterande, reflekterande och diskuterande skapa ständig utveckling. Skolledningen har här en viktig roll, dels genom att ge utrymme för en sådan process, dels genom att skapa en gemensam, fördjupad förståelse av skolans uppdrag.

Problembaserad skolutveckling går hand i hand med problembaserat, elevaktivt arbetssätt. Nya lärdomar och utveckling gynnas av att man utgår från elevers och lärares egna föreställningar och erfarenheter, framhålls det. I likhet med bl.a. Andræ Sörensson ser författarna det ämnesövergripande arbetslaget – eller hellre "lärlaget" – som en viktig förutsättning för samarbete, kreativitet och utveckling.



Hans-Åke Scherp

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



Sara Uhnoo

Sara Uhnoo är D-student i sociologi vid Göteborgs Universitet och har skrivit ett examensarbete kring ämnet "lärande organisation i skolans värld". Syftet med arbetet var att undersöka sambandet mellan graden av lärande organisation och konfliktgrad.

Lärande och skolutveckling

– parallellprocesser för elever och lärare

av Hans-Åke Scherp och Sara Uhnöo

Den gymnasiala yrkesförberedande utbildningen består av två skilda utbildningskulturer – en skolkultur och en arbetslivskultur. Detta får betydelse både för vilken typ av undervisning som bedrivs i skolan och för skolan i förhållande till samhälle och näringsliv. Många av de idéer som i dag finns kring reformering av yrkesutbildningen, bygger på tankar om nödvändigheten av att dessa skilda kulturer närmar sig varandra. (Se även artiklarna av Höghielm respektive Ellström och Davidson i denna antologi.) Förslag till åtgärder för att åstadkomma detta kan sökas ur ett skolutvecklingsperspektiv, särskilt ett sådant som är inriktat på att skapa lärandeorienterade organisationer. Inte minst gäller det åtgärder som kan förbättra kvaliteten inom den gymnasiala yrkesförberedande utbildningen, vilket denna text handlar om. De teoretiska utgångspunkterna är följande:

- ett skolutvecklingsperspektiv där betydelsen av den enskilda skolans organisation och kultur för kvalitetsförbättringar studeras och beskrivs, och
- ett lednings- och styrningsperspektiv där betydelsen av en mer lärandeorienterad organisation för kvalitetsförbättringar studeras och beskrivs.

Utvecklingsstrategier

Skolreformer berör såväl skolorganisation som arbetssätt och innehåll i undervisningen. Lärares möjligheter att i undervisningen förverkliga sina pedagogiska intentioner påverkas bl.a. av strukturella faktorer i skolorganisationen. Skolorganisationen inverkar på undervisningen både indirekt och direkt. Dels utgör organisationen den verklighet utifrån vilken lärarnas lärande om undervisning och lärande äger rum, dels sätter den gränser för vilka arbetssätt som är möjliga att tillämpa och få erfarenhet av. Det som formar en yrkeskultur och dess ”praktiska kunskap” är enligt Arfwedson (1994):

grovt taget, de allmänna betingelser under vilka yrkets utövare arbetar - alltså de fysiska, sociala och socialpsykologiska förhållanden som i stora drag kännetecknar yrket i fråga (sidan 106).

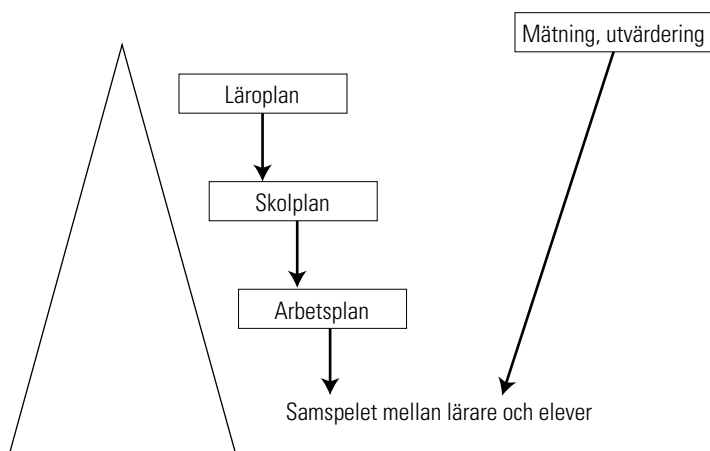
Den senaste tidens skolforskning talar om nödvändigheten av att skolor vid förbättringsarbete verkar på lokal nivå (Hopkins, 1998). Förändringar på

strukturell nivå är, enligt Hopkins, många gånger enklare att genomföra därför att de är mest påtagliga. Den lokala organisationens utformning, skolans storlek och kvaliteten på ledarskapet har visat sig ha betydelse för en skolas effektivitet, enligt de undersökningar som bl.a. Mortimore m.fl. (1988) och Scherp (1998; 2001) har utfört.

Hatton (1987) beskriver två olika förändringsstrategier, den *kulturbrytande*, där man försöker påverka lärarnas syn på lärande, kunskap och undervisning, och den *strukturellt omdefinierande*, där man ändrar lärarnas arbetsvillkor. Hatton (1987) och Schlechty (1990) hävdar att förbättringsförsök i skolor ofta strandar på att skolans aktuella struktur, med sina inbyggda och traditionstyngda lösningar som t.ex. veckoscheman och lektionsindelning, skapar förhållanden som omöjliggör införandet av lovande innovationer. De kan kort och gott inte trängas in i den redan färdiga kostymen. Grant och Sleeter (1987) och Fullan (1993) betonar att kulturella och strukturella förändringar behöver följas åt för att ett utvecklingsarbete ska gynnas.

Skolutveckling ur ett uppifrånperspektiv

Den dominerande föreställningen om skolutveckling bland politiker, tjänstemän och skolutvecklare på central nivå är att mål, uttryckta i läroplaner och skolplaner, som översätts till verksamhetsplaner och lokala arbetsplaner på den enskilda skolan, påverkar undervisningen så att den stämmer bättre överens med det som beskrivs i läroplanen. Tilltron till påverkanskraften i mål, planer och utvärdering är här mycket stor. En del kommunala skolplaner innehåller över 100 mål och krav på utformning av ett stort antal lokala arbetsplaner. Skolutvecklingsprocessen kan utifrån ett "top-down"-perspektiv illustreras på följande sätt:



Svårigheterna med och kritik mot målstyrning som påverkansstrategi har lyfts fram av Alexandersson (1999), Englund (1992), Beach (1995), Lindensjö och Lundgren (1986) samt Rombach (1991).

I Sverige betonas på de flesta håll betydelsen av att hantera målen på skol- och arbetslagsnivå. I bästa fall leder det till en fördjupad förståelse av det uppdrag man fått på skolan och till en ömsesidig påverkansprocess mellan medarbetarna på skolan. Ofta karaktäriseras dock samtalen av instrumentalism, där det viktiga blir att lyckas åstadkomma en formulering av arbetsplaner eller andra dokument, som alla kan vara överens om utan att behöva ifrågasätta och ändra sitt eget tänkande, sin egen förståelse eller sin egen undervisning. Rosenholtz (1989) redovisar att det finns en hög kompetens bland lärare att utforma dokument som ger var och en goda möjligheter att fortsätta arbeta utifrån egna prioriteringar.

Även om förhoppningarna om utvecklingskraften i utvärdering är stora på central nivå så tycks systematiserad utvärdering initierad av kommun eller stat, inte ha någon större betydelse för utvecklingen på de enskilda skolorna (Scherp, 2001). Utvärdering nämns i mycket liten utsträckning av lärare och skolledare som betydelsefull för skolutveckling. Utvärderingarna i den form de för närvarande genomförs, utgör främst ett underlag för kontroll och eventuellt lärande på nationell nivå, om hur det ser ut i landets skolor. De kan i sin tur ligga till grund för beslut om förändringar på systemnivå.

Detta betyder dock inte att de är till hjälp för den enskilda skolans inre utvecklingsverksamhet. Utvärderingar på kommunal och nationell nivå syftar till att ge svar på frågor som man har på kommunal och nationell nivå, vilka inte behöver vara desamma som de frågor man ställer sig på enskilda skolor. Det nu dominerande utvärderingsförfarandet är främst inriktat på kontroll och på att tydliggöra problem för medarbetarna i skolan.

Utvärderingarna blir utvecklingsanmodande, men skapar inte någon inre nödvändighet av förändring. Utvecklingsbefrämjande utvärderingar behöver utformas på ett annat sätt än utvecklingsanmodande utvärderingar. De behöver i högre grad ge hjälp till lärares och skolledares lärande om hur skolorna kan förändras och inte i huvudsak peka på att de har ett behov av att förändras. Eller uttryckt på ett annat sätt: i högre grad bidra till kunskapsbildning om hur man kan lösa problem i stället för att ensidigt tydliggöra problem. Utvärderingar som syftar till att ge de berörda medarbetarna mer direkt hjälp med att utveckla verksamheten behöver ta sin utgångspunkt i lärandet utifrån vardagsarbetet.

Skolutveckling ur ett nerifrånperspektiv

När lärare och skolledare beskriver vilka faktorer som är betydelsefulla för utvecklingsprocessen framträder en bild som har föga gemensamt med de

föreställningar som man ger uttryck för på central nivå, där man lyfter fram mål, planer och utvärdering (Scherp, 2001). Skolplaner, verksamhetsplaner eller arbetsplaner nämns över huvud taget inte som viktiga i det vardagliga förbättringsarbetet på skolorna. Läroplanen och utvärdering nämns i begränsad utsträckning även om de inte ses som särskilt viktiga utvecklingsfaktorer.

Utifrån ett aktörsperspektiv handlar skolutveckling i stället om att hitta lösningar på de problem man möter i undervisningssituationen. Det handlar sålunda inte om att transformera mål till handlingsplaner som sedan utvärderas. Utifrån ett lärarperspektiv och delvis även ett skolledarperspektiv är skolutveckling *problembaserad*. Skolutveckling behöver i enlighet med detta ta sin utgångspunkt i de vardagsproblem som lärare och skolledare ställs inför. Vid analysen av 160 intervjuer med lärare och skolledare finner Scherp (2001) två tydligt urskiljbara faser i skolutvecklingen som bedöms vara viktiga i utvecklingsarbetet på skolorna. I den första fasen, den *problem-skapande* eller *utvecklingsanstiftande fasen*, skapas nödvändighet av förändring och i den andra fasen, den *problemlösande* eller *förändrande fasen*, skapas lösningar som bidrar till att utveckla verksamheten. En och samma utvecklingsfaktor (dvs. faktor som bedöms vara betydelsefull för utvecklingsprocessen) kan finnas med i båda dessa grupper men flera av dem återfinns endast eller företrädesvis i den ena fasen.

Skolutvecklingsprocessen tycks vara beroende av både nödvändighet och förutsättningar. Goda förutsättningar, t.ex. vad gäller resurser, tycks inte i sig leda till förbättringsinsatser, lika litet som nödvändighet av förbättringsarbete behöver leda till förbättringar om inte de nödvändiga förutsättningarna finns.

Utmärkande för de *utvecklingsanstiftande faktorerna* är att de skapar eller tydliggör problem i lärsituationen utifrån det rådande undervisningsmönstret. Arbetsätt som tidigare har tillämpats med framgång ger inte längre de resultat som lärare, utifrån sina tidigare samlade erfarenheter, förväntar sig. Att eleverna blivit annorlunda anges av lärare som den viktigaste problem-skapande och utvecklingsanstiftande faktorn. Fler elever upplevs vara alltmer omotiverade och okoncentrerade och ha inlärningssvårigheter. Enligt de intervjuade lärarna har förkunskapsnivån sjunkit och variationsvidden vad gäller kunskapsnivå har blivit större. Faktorer på kommunnivå, som skapar problem, är resursbrist, fördelning av program på olika skolor samt den kultur som råder i bygden, t.ex. bruksandan eller segregationen i kommunen. Kursutformningen, betygssystemet, läroplanen samt att alla elever har rätt att få gymnasial utbildning nämns som problemskapande faktorer på systemnivå. Förutom att eleverna upplevs vara annorlunda anges även andra faktorer på skolnivå såsom ledarskapet, schemat och ämnesövergripande arbetslag.

Många lärare, såväl som skolledare, ser samhällsutvecklingen i stort som orsak till flera av dessa problemskapande faktorer. De utvecklingsansträngande faktorerna i den utvecklingsinstitierande fasen påverkar inte inriktningen av förbättringsprocessen i någon större utsträckning. Vilka uttryck förbättringsinsatserna tar sig beror mer av de *utvecklingsbefrämjande faktorerna* som har att göra med den situation som råder på enskilda skolor. Förändringarna kan leda till att man söker lösningar inom gällande föreställningar om lärande, skola och läraruppdrag. Processen kan även leda till att man genomför mer genomgripande, gränsöverskridande förändringar där man t.ex. tar sin utgångspunkt i andra föreställningar än tidigare om hur man kan bidra till elevernas lärande.

Både lärare och skolledare beskriver huvudsakligen faktorer på samhällsnivå, systemnivå och skolnivå som betydelsefulla utvecklingsbefrämjande faktorer. Eleverna och företeelser på kommunnivå nämns däremot inte bland betydelsefulla utvecklingsbefrämjande faktorer. Skolplanen som är tänkt att vara en viktig del i styrningen av skolan nämns t.ex. inte alls av lärare eller skolledare.

Bland *organisationsfaktorerna* nämns framförallt eldsjälarna, ledarskapet och de ämnesöverskridande arbetslagen som mycket viktiga utvecklingsbefrämjande krafter, vid utvecklingen av mer elevaktiva arbetssätt. De lärare som istället vill förstärka en mer traditionell förmedlingspedagogik anger oftast ämneslaget och ämnesinstitutionen som utvecklingsbefrämjande och ser det ämnesöverskridande arbetslaget som en problemskapande faktor. Scherp (1998) fann även i en studie av 200 gymnasieskolor att det föreligger en positiv samvariation mellan ämnesöverskridande arbetslag och förändrat undervisningsmönster i riktning mot mer elevaktiva arbetssätt ($r=.30$) medan samvariationen mellan förändrat undervisningsmönster och ämnesgruppsbaserade arbetsrum var negativ ($r=-.19$).

Forskningsresultaten är mycket samstämmiga när det gäller betydelsen av ämnesöverskridande arbetslag för utvecklingen av elevaktiva arbetssätt. På vissa skolor har frågan om ämnesindelade respektive ämnesöverskridande arbetslag blivit en konfliktfylld symbolfråga vars egentliga innebörd är olika förståelser av undervisning och lärprocessen.

Elevaktiva arbetssätt och problembaserad skolutveckling – två parallellprocesser

Lärares och skolledares beskrivningar av utvecklingsprocessen överensstämmer med grundidéerna bakom elevaktiva arbetssätt. I den elevaktiva skolan är elevens föreställningar och erfarenheter en viktig utgångspunkt vid lärandet. Om man skulle översätta detta till lärarnivån skulle det innebära att lärares erfarenheter, problem och dilemman skulle utgöra en viktig utgångs-

punkt för utvecklingsarbetet på skolan. Det innebär inte att läroplaner, skolplaner och kursplaner blir mindre viktiga, men de kommer in i ett annat sammanhang, i en annan helhet, och får därmed en annan betydelse. Utifrån konstruktivistisk teoribildning är motorn för lärande och utveckling den obalans som skapas i mötet mellan olika perspektiv. I den meningen behövs både ett uppifrån- och ett nerifrånperspektiv där uppifrånperspektivet representeras av läroplaner, skolplaner och kursplaner, medan nerifrånperspektivet representeras av lärares respektive elevers erfarenhetsvärld. För att uppnå en utvecklande obalans behöver ett utmanande möte ske mellan dessa båda perspektiv. Utan den utmaningen tenderar de båda olika världarna att leva sida vid sida utan att skapa den utvecklande obalansen. Att begränsa mötet till informationstillfällen, där man oftast från ovanliggande nivå beskriver de gällande målen, har visat sig vara otillräckligt för att åstadkomma detta möte. Det handlar i stället om att skapa en dialog där förhållningssättet präglas av lyhördhet och vilja att fördjupa sin förståelse av andra perspektiv.

Strukturen i kursplanen utgör inte den organiserande principen för hur arbetet med innehållet organiseras i elevernas läroprocess, lika litet som läroplanen tas som utgångspunkt i skolutvecklingsprocessen. Dock förväntas lärare i förhållande till eleverna, såväl som rektorer i förhållande till lärarna, ha en fördjupad kunskap om och förståelse av innebörden i styrdokumentet och se till så att deras intentioner tillvaratas vid problemformulering och under den efterföljande problemlösnings- och läroprocessen. Scherp (2001) fann att skollärdarna på de skolor där utvecklingen varit mer omfattande på ett helt annat sätt än andra var aktiva och inriktade på att översätta problem på samhälls- och systemnivå till pedagogiska problem som man på skolan har möjlighet att göra någonting åt. Hallinger och Heck (1996) fann i en metastudie att skollärdaren i det utvecklande ledarskapet i mindre utsträckning fokuserar på att arbeta med läroplaner och kursplaner tillsammans med lärarna. I stället koncentrerar de sig på att få den lokala organisationens medlemmar att samla sig kring gemensamma mål och på att hitta adekvata metoder för att nå dessa, med beaktande av den realitet som finns i skolan som ett resultat av elevtillströmning och lärarekrytering.

Mål- och resultatstyrning har mycket gemensamt med traditionell förmedlingspedagogik, medan ledning och styrning utifrån ett lärande organisationsperspektiv utgår från samma grund som elevaktiva arbetssätt. Skolutveckling på aktörsnivå handlar om att hitta lösningar på de problem man ställs inför i vardagsarbetet. Det kan innebära att man provar och tar över lösningar som varit framgångsrika på andra skolor eller för andra lärare, men man behöver även bli duktig på att uppfinna egna lösningar på problem som är mer eller mindre unika på den egna skolan. Att lära om hur man i olika situationer kan bidra till elevers lärande och utveckling blir av-

görande för den enskilda skolans förmåga att hantera de problem den ställs inför. Den syn på ledning och styrning som är karaktäristisk för den lärande organisationen blir intressant, både utifrån dess fokus på lärande kopplat till problemlösning och som parallellprocess till elevaktiva arbetssätt.

Den lärande organisationen

Under de senaste decennierna har forskare och organisationsledare i allt högre grad betonat betydelsen av att bygga upp lärande organisationer för att kunna hantera den allt högre förändringstakten (Argyris och Schön, 1978; Targama och Sandberg, 1998; Senge, 1995). Även på den politiska arenan har man sedan början av 1990-talet sett den lärande organisationen som ett sätt, skilt från regel- och målstyrning, att komma vidare i utvecklingsarbetet inom offentlig verksamhet. I *Utvecklingsplan för skolväsendet* (Regeringens skrivelse 1993/94:183) skriver regeringen:

Med de senaste årens reformer har skolan gått från en tradition av regelstyrning till målstyrning. Att åstadkomma en målstyrd skola är dock inte slutmålet, utan endast ett sätt att skapa förutsättningar för att utveckla skolan till en lärande organisation, där analyser av resultat och utfall ligger till grund för den kontinuerliga utvecklingen och förbättringen.

Den lärande organisationen, där decentralisering, delaktighet och utökat ansvar för det egna lärandet är några utmärkande drag, skulle även kunna vara den organisations- och ledningsfilosofi som ger skolorna en högre beredskap och bättre förutsättningar att hantera de pedagogiska utmaningar som de ställs inför.

Alla organisationer lär av sina erfarenheter och skapar så kallad "tyst kunskap", men det som skiljer de lärande organisationerna från andra organisationer är att de lär på ett medvetet och systematiskt sätt både på individ, grupp- och organisationsnivå (Sarv, 1997). Detta åstadkoms genom att lärdomar verbaliseras, problematiseras och diskuteras i hela organisationen för att sedan dokumenteras i ett kollektivt minne. Vissa teoretiker och forskare, t.ex. Senge (1995) och Scherp (2001) går ett steg längre och menar att för att en lärandeorganisation skall bli en lärande organisation krävs att lärandet även leder till *förändringar i handling och organisering*.

Skolledarens roll i den lärande organisationen

I den lärande organisationen är skolledarens viktigaste uppgifter att skapa en fördjupad förståelse av uppdraget hos medarbetarna, att utveckla en gemensam vision för arbetet samt att garantera kvaliteten i den pedagogiska verksamheten genom att leda sina medarbetares lärande om hur man ska kunna förverkliga visionen. Aktuella rapporter (Skolverket, 1999b) visar på att rektorerna i Sverige inte helt har klarat av sitt pedagogiska ledningsan-

svar, samtidigt som forskningen visar att deras insatser är väsentliga för att skolförbättringar ska inträffa (Berman and McLaughlin, 1977; Ekholm m.fl., 2000; Fullan, 1991; Hall m.fl., 1980; Leithwood m.fl., 1999; Scherp, 1998).

Skolledarna kan tänkas behöva ha bättre förutsättningar än de nu har och en annan ledningsfilosofi att bygga sitt ledarskap på, för att kunna bedriva ett ledarskap som skapar bättre betingelser för att utveckla det pedagogiska arbetet. Darling-Hammond (1996) konstaterar utifrån sin forskning att "It is now clear that most schools and teachers cannot produce the kind of learning demanded by the new reforms – not because they do not want to, but because they do not know how, and the systems they work in do not support their efforts to do so." (sidan 194). The National Commission on Teaching and America's Future argumenterar kraftigt för att förändra skolornas organisation i enlighet med den lärande organisationens principer. DuFour (1997) betonar betydelsen av parallellprocesser och menar att man inte kan förvänta sig att skolor ska kunna utveckla elever till livslångt lärande, om inte lärarna också befinner sig i ett kontinuerligt lärande.

Det tankesätt kring ledning och styrning som den lärande organisationen baseras på handlar om att styra genom att påverka människors inre värderingar, normer och förståelse, istället för att styra deras handlingar via direktiv och regler (metod- eller regelstyrt) eller via budskap (målstyrt). Grundtanken är att människor handlar utifrån sin förståelse av verkligheten, snarare än utifrån regler eller budskap. Olika förståelser av uppdraget inom en organisation leder till att olika handlingsrepertoarer och olika kompetenser utvecklas hos medarbetarna inom denna.

I en lärande organisation är det viktigt att människorna har en gemensam eller delad förståelse av vad de vill uppnå med verksamheten och arbetet. Denna möjliggör nämligen samverkan och ett gemensamt lärande om hur man ska kunna förverkliga uppdraget. På en skola motsvaras gemensam förståelse av en likartad syn hos lärarna och skolledningen på skolans uppdrag, som det uttrycks i läroplaner och skolplan, och av en förståelse av olika personalgruppers specifika kompetenser och delaktighet i att förverkliga detta uppdrag. Om det råder för stora skillnader mellan olika lärares förståelse är det svårt att få samarbetet dem emellan att fungera. Skolledarens uppgift blir därför att fördjupa förståelsen av uppdraget och skapa en gemensam förståelse av skolans uppdrag.

En fråga av relevans i detta sammanhang är vem som har tolkningsföreträde när det gäller att definiera den gymnasiala yrkesförberedande skolans uppdrag. Är det staten eller arbetslivet som bestämmer vad den gymnasiala yrkesutbildningen bör sträva efter? Detta dilemma tas vidare upp i bl.a. texterna av Sigurd Johansson samt Jan Johansson och Marita Olsson i denna antologi.

Leithwood (1998) menar att skolledaren måste utgå från lärarnas föreställningsvärldar vid utvecklingsarbete. Lärares erfarenheter, problem och dilemman bör enligt detta synsätt vara utgångspunkten för såväl skolutvecklingsarbete som den lärande organisationen, och det är denna förståelse som skolledarna både undersöker, möter och utmanar när de leder lärarnas lärande om lärande och undervisning.

Parallella processer

Förändring av skolledarrollen är en nödvändig och följdriktig fortsättning på den förändring som präglar samspelet mellan lärare och elever. Att vara lärare handlar om att vara ledare i förhållande till enskilda elever, smågrupper och större grupper. Eleverna ses i den elevaktiva skolan som lärarnas närmaste medarbetare och inte som råvaror som ska förädlas eller som kunder som ska betjänas. Lärarna är på samma sätt skolledarnas närmaste medarbetare.

I läroplanen och i avtal mellan arbetsgivaren och lärarnas fackliga organisationer betonas en tyngdpunktsförskjutning i lärarnas ledarskap från att vara tankeföreskrivande och i huvudsak förmedla färdiga lösningar inom områden som definieras i kursplaner, till att leda elevernas lärande där deras föreställningsvärld och erfarenheter ska utgöra en viktig utgångspunkt.

Inom organisationsteori och forskning har betydelsen av parallellprocesser tydliggjorts. Detta innebär kort uttryckt att principer som är viktiga för verksamheten behöver genomsyra hela verksamheten. En konsekvens blir att skolledarskapet och lärarnas ledarskap bör baseras på samma grundläggande principer för ledarskapets utövning. Det innebär en tyngdpunktsförskjutning av skolledarskapet från att vara tankeföreskrivande – när man leder lärares göranden – till att leda lärares lärande genom att deras föreställningar och erfarenheter får utgöra en viktig utgångspunkt.

Skolledare och lärare har därmed i grunden samma arbetsuppgift, nämligen att vara ledare för sina medarbetares lärande. Det innebär inte att kursplaner och läroplaner blir oviktiga i vare sig elevers eller lärares lärande utan snarare tvärtom. En fördjupad förståelse av uppdraget som det är formulerat i läroplaner utgör en förutsättning för lärandet.

För att åstadkomma denna fördjupade förståelse behöver utmanande möten skapas mellan läroplaner och medarbetares föreställningar, där dialogen karaktäriserar samtalen. Att lära av och tillsammans med andra ställer alldeles speciella krav på ömsesidighet. Lärande underlättas när man känner att de egna erfarenheterna, de egna inläggen, de egna bidragen och frågorna ses som viktiga.

Att skapa fördjupad förståelse av uppdraget, att skapa lärsituationer för lärares lärande om undervisning och lärande, samt att ta vara på och systematisera dessa lärdomar som en grund för det fortsatta agerandet och lärandet, är sammanfattningsvis skolledarens huvudsakliga ledaruppgift.

Från individuellt till gemensamt lärande

Lärandet i den lärande organisationen syftar till påverkan av tankesätt och beteendemönster. Det är, enligt Sarv (1997), inte tillräckligt att satsa på kompetensutveckling av personalen för att det förändringsskapande lärandet i organisationen skall öka, det som krävs är ett ökat utrymme för att lära i det dagliga arbetet. Kvaliteten på lärandet som sker i en organisation hänger samman med i hur hög grad organisationen ger utrymme för ifrågasättande och organiserad reflektion, hypotesgenerering och experiment. Sarv (1997) och Targama och Sandberg (1998) menar att det gäller att uppmuntra till ett kritiskt tänkande i organisationen och att institutionalisera ifrågasättande genom att etablera rutiner för detta. I en lärande organisation kan ett erfarenhetslärande ske i högre utsträckning om det sker ett ständigt experimenterande med arbetssätt och ett ständigt utprovande av nya lösningar på problem. En skoledare bör därför på olika sätt uppmuntra till variation i arbetssätt.

Det är viktigt att lärandet inte stannar vid ett individuellt lärande hos några få av organisationens individer, utan att det blir till ett kollektivt gemensamt lärande. Väsentligt är därför att skapa gruppprocesser där individer tillsammans drar lärdomar genom att på ett systematiskt sätt tydliggöra, verbalisera och lyfta fram de lärdomar som har gjorts, för att sedan reflektera och kritiskt diskutera dessa. Reflektion är en viktig fas i lärprocessen eftersom den medvetandegör den egna förståelsen med de underliggande antaganden och förgivettaganden som innefattas i denna. Det inre arbetet i arbetslag, där lärare möts och samverkar, fyller en central funktion för lärandet i den lärande organisationen. Där sker det gemensamma lärandet genom samarbete och dialog där olika lärares förståelse och erfarenheter möts.

Utifrån konstruktivistisk teoribildning är motorn för lärande och utveckling den obalans som skapas i mötet mellan olika perspektiv. För att uppnå en utvecklande obalans behöver ett utmanande möte ske mellan olika lärares perspektiv på lärande och undervisning. Arbetslagens arbete i en lärande organisation karaktäriseras därför av samtal kring lärdomar om barns och ungdomars undervisning och lärande, dagliga erfarenheter och lärares förståelse av uppdraget som lärare. Det som står i fokus är "lärande" snarare än "görande".

En pågående studie av sex arbetslag på tre gymnasieskolor, kring vilka lärdomar som man dragit i arbetslagen om undervisning och ungdomars lärande, visar att fokus i mycket begränsad omfattning ligger på lärande. Arbetslagen är i dag huvudsakligen ett forum för information och planering av olika verksamheter. Beteckningen *arbetslag* är därför en adekvat beteckning, eftersom det handlar om att planera arbetet och hitta lösningar på konkreta problem. Ett annat grundperspektiv på arbetslaget är att se det

som ett forum för lärares lärande om undervisning och lärande. En bättre beteckning vore i så fall *lärlag*.

I stället för att utarbeta arbetsplaner där man skriver ned vad alla berörda ska göra, så att de hanterar situationer på samma sätt, skulle man i så fall behöva utforma lärplaner, där man kommer överens om att göra på olika sätt för att få ett bättre underlag för det egna lärandet om undervisning. Lärande innebär att upptäcka mönster i variationen.

Ämnesöverskridande eller ämnesindelade arbetslag

När lärare tillfrågades om centrala utvecklingsbefrämjande faktorer för skolan, nämndes framför allt de ämnesöverskridande arbetslagen som en mycket viktig kraft i utvecklingen av mer elevaktiva arbetsätt.

Har man uppfattningen att ungdomarna lär sig bäst och utvecklas till aktiva, kreativa, ansvarstagande människor med god samarbetsförmåga om man i sin undervisning utgår från varje ämnes inre egen logiska ordning, så är det logiskt att utifrån pedagogiska grunder hävda betydelsen av ämnesgruppen som grundstomme i skolans organisation.

Har man i stället uppfattningen att ungdomarna lär sig bäst och utvecklas till aktiva, kreativa, ansvarstagande människor med god samarbetsförmåga, om man utgår från och knyter an till deras erfarenheter, frågor och dilemman är det logiskt att, utifrån pedagogiska grunder, hävda den ämnesövergripande grupperingen som grundstomme i skolans organisation.

Barns och ungdomars föreställningar och undringar är mycket sällan skolämnesindelade. Om man menar att lärande gynnas om man knyter an till de föreställningar som de redan har behöver undervisningen organiseras så att man möter elevernas ämnesövergripande värld. Detta underlättas om lärare med olika ämnesspecialiteter samarbetar i arbetslag.

En lärande organisation eftersträvar inte att enighet ständigt skall råda. Utifrån ett lärande organisationsperspektiv är det viktigt att det finns deltagare med olika förståelse med i en dialog, annars är det inte troligt att de underliggande antagandena bakom förståelsen kommer fram i ljuset. Skilda perspektiv och uppfattningar leder till lärande, utveckling och kreativitet under förutsättning att man kan ta vara på dessa olikheter. För att det lärande samtalet skall komma till stånd krävs öppna sinnen, samarbetsvilja, tillit och ett intresse av att lära tillsammans och att försöka förstå varandras ibland skilda perspektiv.

Argyris (1990) beskriver motkrafter eller *försvarsrutiner* som finns i alla grupper och organisationer, men i varierande utsträckning och form. De utgör beteenden vars ändamål är att försvara mot hot från andra, vilket leder till att de blockerar lärandet. Försvarsrutinerna kan enligt Senge (1995) hindra utvecklingen, men de kan även användas till att driva på utveckling-

en om de kanaliseras rätt. Det är endast i en väl fungerande grupp som konflikter är produktiva. De konflikter som inte hanteras utan i stället får leva vidare, leder till polarisering och till att utvecklingen och lärandet i gruppen blir lidande.

Uhnoo (2001) fann vid en undersökning av sex skolor en starkt negativ samvariation mellan konfliktgrad och lärande organisation ($r = -.60$). En hög grad av lärande organisation samvarierade med en låg grad av konflikter, eller tvärtom. En konsensuspräglad tolkning av detta resultat är att lärande organisationer kan skapas i skolans konfliktfyllda värld, eftersom konflikter kan hanteras av den lärande organisationen. En konfliktteoretisk tolkning innebär i stället att lärande organisationer inte kan skapas i konfliktfyllda arbetsmiljöer, eftersom konflikter leder till att lärande på individ-, grupp- och organisationsnivå inte kommer till stånd.

Den yrkesförberedande gymnasiala utbildningen är en verksamhet med två skilda lärarkulturer inom vilka man tolkar sin yrkesroll på olika sätt. Olika förståelser av uppdraget försvårar i sig lärandet och kan dessutom bidra till att skapa konflikter och försvarsrutiner, som leder till ytterligare problem i lärares gemensamma lärande om undervisning och lärande. Det ämnesöverskridande arbetslaget, där både karaktärsämneslärare och kärnämneslärare ingår, utgör samtidigt en god grund för gemensamt lärande på grund av olikheterna, under förutsättning att man kan skapa utvecklande, utmanande möten.

Av en pågående studie av sex arbetslag på yrkesförberedande gymnasieskolor framgår, att i de arbetslag som har bildats runt en kärna av lärare med gemensam grundsyn på lärande, verkar synen på varandras olikheter vara mest av positiv karaktär i den bemärkelsen att man lär av varandra. Där handlar samarbetet i hög grad om elevens behov av insatser från lärarna för att utveckla kunskap och kompetens. Vissa talar om samarbetet som en förutsättning för att över huvud taget fortsätta att arbeta som lärare. De ser inte meningsskiljaktigheter och konflikter som ett hot utan säger att de finns, men att man respekterar varandra och ställer upp. Innehållet i verksamheten styr i stället. "Vi har våra fighter men vi har lärt oss av varandra. Vi har upparbetat en trygghet."

Det är nödvändigt med en beredskap på skolorna för att kunna hantera eventuella konflikter som kan tänkas uppstå i arbetslag, speciellt i ämnesövergripande, heterogena arbetslag där olika slags lärare (karaktärs- och kärnämneslärare) förutsätts kunna samarbeta.

Chans till livslångt lärande?

Yrkesutbildningens och arbetsplatsens betydelse
för utvecklande lärande

Per-Erik Ellström och Bo Davidson

- ● ● ● Från skolperspektivet hos Scherp och Uhnöo vänds här fokus mot arbetslivet, i synnerhet industrin. Även här behöver lärande organisationer utvecklas, framhålls det. Författarna menar att man bör se yrkesutbildning som en livslång process, påbörjad i skolan och därefter fortsatt på arbetsplatserna. Den grundläggande frågan är här om den nuvarande yrkesutbildningen verkligen ger en god bas för fortsatt lärande i arbetslivet.

Författarna förespråkar en ökad integration av arbete och lärande samt beskriver vilka förutsättningar som måste gälla på en arbetsplats för att ge utrymme för de anställda att medverka i problemlösandet och förnyelsearbetet. Hindren utgörs bl.a. av brist på tid och motivation. Det är ännu så länge ovisst hur vanligt det är att arbetsplatser verkligen ger möjlighet till ett lärande som är inriktat på utveckling. Likaså är det oklart vilken betydelse den grundläggande gymnasiala yrkesutbildningen har för de yrkesverksammas kunnande och lärande. Det tycks mycket bero på vilken typ av arbete det är fråga om och hur utbildningen genomförts – ju närmare sambandet varit med den lokala industrin, desto större betydelse har utbildningen haft, vilket industrigymnasierna är exempel på.

I samklang med flera andra författare hävdar man att det viktigaste för den framtida utvecklingen är att det sker ett närmande mellan "fabrikskulturen" och skolkulturen – ideologiskt, organisatoriskt och materiellt. Om detta egentligen är möjligt inom nuvarande system är den första och största frågan att utreda.



Per-Erik Ellström

Per-Erik Ellström är professor i pedagogik med inriktning mot utbildning och lärande i arbetslivet. Han är verksam vid Linköpings universitet, där han också är föreståndare för och forskningsledare vid Centrum för studier av människa, teknik och organisation (CMTO). Hans forskningsintressen omfattar, förutom yrkesutbildning och lärande i arbetslivet, frågor kring ledarskap och förändringsprocesser i organisationer.



Bo Davidson

Bo Davidson är filosofie doktor i pedagogik och arbetar som lektor vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings Universitet. Han har forskat om yrkesutbildning inom AMU och gymnasieskolan samt om förutsättningar för lärande för operatörer i högautomatiserat industriarbete.

Chans till livslångt lärande?

Yrkesutbildningens och arbetsplatsens betydelse för utvecklande lärande

av Per-Erik Ellström och Bo Davidson

Vilken roll har yrkesutbildningen i relation till ett livslångt lärande? Detta är den fråga som kommer att stå i fokus för detta kapitel. Vi kommer dock att begränsa oss till att i detta sammanhang främst diskutera det livslånga lärandet i relation till arbetslivet.

Den fråga som fokuseras är hur en yrkesutbildning kan bidra till ett fortsatt lärande i arbetslivet. Vilka krav ställs på yrkesutbildningen för att denna skall kunna vara en start, en motor för en fortsatt kontinuerlig utveckling? För att kunna belysa denna fråga måste man emellertid först se närmare på förutsättningarna för ett utvecklande lärande i arbetslivet.

I den forskning som vi utgår från beskrivs hur förutsättningarna för ett utvecklande lärande ser ut för operatörer i högautomatiserad industri. Den bild som här framträder visar att förutsättningarna för lärande varierar, såväl mellan som inom branscher och företag. Det är alltså inte någon ensartad bild som framträder av modernt industriarbete. Goda förutsättningar för lärande kännetecknas av att det finns utmanande problem i verksamheten samt att operatörer, t.ex. genom en öppen arbetsorganisation, får tillgång till dessa utmanande problem samt har förmåga att hantera sådana problem på ett bra sätt.

I detta perspektiv kan yrkesutbildningen spela en viktig roll för kvalificering och fortsatt lärande i arbetslivet. Avgörande för om detta också i realiteten kommer att ske är emellertid hur man inom yrkesutbildningen hantarer, och förmår överskrida spänningsförhållandet, mellan dess olika inre kulturer – vi talar i detta kapitel om en ”fabriks-” respektive ”skolkultur” – och därmed förmår integrera teori och praktik. I grunden är detta också kopplat till möjligheterna av ett reellt närmande och en samverkan mellan arbetsliv och yrkesutbildning.

Yrkesutbildningens roll – anpassning eller förnyelse?

Samspelet mellan (yrkes-)utbildning och arbetsliv har under lång tid varit ett återkommande tema i forskning och samhällsdebatt. Vi kan också urskilja en rad teoretiska och ideologiska ståndpunkter vad gäller karaktären av detta

samspel. En dominerande ståndpunkt i sammanhanget är vad vi här benämner ett "anpassningsperspektiv" på relationerna mellan utbildning och arbetsliv (jfr vad Collins, 1979 kallar ett teknologiskt-funktionellt perspektiv). Detta perspektiv innebär, grovt sett, att förändringar i arbetslivet vad gäller t.ex. nya teknologier eller organisationsformer antas medföra nya, eller förändrade, krav på arbetskraftens kvalifikationer, och det är (yrkes-)utbildningens uppgift att kvalificera de studerande i enlighet med dessa nya krav.

Trots sin starka dominans i samhällsdebatt och forskning är dock "anpassningsperspektivet" vad gäller relationerna mellan utbildning och arbetsliv långt ifrån oproblematiskt. För det första tilldelas i detta perspektiv utbildningssystemet funktionen att ensidigt reproducera och därmed bevara rådande förhållanden inom arbetslivet. Detta samtidigt som man bortser från de förändringspotentialer som sammanhänger med utbildningssystemets relativa autonomi, inre dynamik och motsättningar (Carnoy & Levin, 1985; Giroux, 1981). För det andra är det, som visats inom kvalifikationsforskningen, förenat med stora svårigheter att någorlunda entydigt beskriva utvecklingstendenser vad gäller kvalifikationskrav i arbetslivet, vilka uppvisar en motsägelsefull bild (Davidson & Svedin, 1999; Helgeson, 1989). De arbetslivets krav som utbildningen skall anpassas till och reproducera är inte bara svårtolkade, de är också i hög grad motsägelsefulla och föränderliga.

Delvis som följd av detta har hävdats betydelsen av att anlägga vad vi kan kalla ett "förnyelseperspektiv" på relationerna mellan utbildning och arbetsliv. En tidig representant för ett sådant perspektiv är Dewey (1997/1916), som i en diskussion av relationerna mellan yrkesutbildning och arbetsliv varnar för att yrkesutbildningen blir:

ett instrument för att bevara det befintliga industriella systemet oförändrat i stället för att fungera som medel för dess förändring (sidan 369).

En likartad ståndpunkt har under senare år framförts inom kvalifikationsforskningen (se t.ex. Heidegger, 1997; Helgeson, 1989; Salling Olesen, 1989) och även i den utbildningspolitiska samhällsdebatten (t.ex. TCO, 1983). Snarare än att försöka härleda förväntade kvalifikationskrav, och därmed indirekt yrkesutbildningens mål och innehåll, från tekniska eller arbetsorganisatoriska utvecklingstendenser i arbetslivet, så argumenteras utifrån detta perspektiv för behovet av att resonera tvärtom. Detta innebär då att i stället fokusera analysen på vilka kvalifikationer som krävs för att främja och stödja en önskvärd utveckling av människor, teknik och arbetsorganisation i arbetslivet. Med detta synsätt blir utbildningssystemet en av flera viktiga drivkrafter för utveckling av arbetslivet, snarare än ett konsekvensfenomen. En uppfattning som också innebär att de anställda definieras som subjekt snarare än objekt i utvecklingen av arbetsliv och samhälle (Heidegger, 1997; Salling Olesen, 1989).

Vi ska i den följande framställningen utgå från ett förnyelseperspektiv på relationerna mellan yrkesutbildning och arbetsliv. Närmare bestämt ska vi försöka belysa frågan om i vad mån yrkesutbildningen förbereder för ett fortsatt lärande efter inträdet i yrket. Att detta är en viktig uppgift för en yrkesförberedande utbildning följer av det förhållandet, att ett gott yrkeskunnande också bör innefatta förmågan att vidareutveckla detta yrkeskunnande som en del av sin yrkesutövning (Dewey, 1997/1916; Nilsson, 2000). En sådan inriktning framstår som viktig också i perspektiv av den aktuella diskussionen om yrkesutbildningens och hela det formella utbildningssystemets ansvar för att ge individen en god grund för ett livslångt lärande (t.ex. Skolverket, 1999a; Streumer & Bjorkquist, 1999).

Arbetslivets utveckling – mot ökad integration av arbete och lärande?

I allt fler sammanhang argumenteras kraftfullt för den ökande betydelsen av lärande i arbetslivet och för en ökad integration av arbete och lärande, detta bl.a. mot bakgrund av de stora förhoppningar som finns vad gäller lärande som motor för att skapa det utvecklande och samtidigt effektiva arbetet. Ett effektivt arbete innebär i detta perspektiv inte enbart att producera ett resultat i form av produkter (varor eller tjänster) som uppfyller vissa krav på kvantitet och kvalitet. Det innebär dessutom ett lärande och en utveckling av kunskap, kompetens och andra mänskliga resurser, som befrämjar såväl individens som verksamhetens utveckling. Denna utveckling kommer till uttryck i begrepp som lärande organisation, gränslösa och teambaserade organisationer (Ashkenas et al, 1995), men även i den betydelsefulla roll som lärandet tillmätts för vår förståelse av organisationers, hela branschens och regioners förnyelseförmåga (Maskell med flera, 1998).

En ökad integration mellan arbete och lärande betraktas som betydelsefullt inte enbart ur ett produktionsekonomiskt perspektiv. Till detta kommer den betydelse som lärande och kompetensutveckling i arbetslivet allmänt antas ha för skapandet av det goda arbetet, och av arbetsförhållanden som motverkar uppkomst av stress och arbetsrelaterad ohälsa (Ekberg & Barajas, 2000). I dagens arbetslivsforskning betonas inte minst lärandets roll i skapandet av uthålliga arbetssystem, dvs. arbetssystem som inte förbrukar utan är uppbyggda för att återskapa och utveckla mänskliga resurser – kunskapsmässigt, socialt och emotionellt (Forslin och Kira, 2000).

Den ovan skisserade utvecklingen vad gäller synen på lärande i arbetslivet ger uttryck för en stark tilltro till: (a) lärande som en process av fundamental betydelse i dagens arbetsliv (och då inte enbart utifrån produktionsökonomiska överväganden), samt (b) möjligheterna att också i praktiken skapa gynnsamma betingelser för ett kvalificerat lärande i människors dagli-

ga arbete. Problemet är förstås att även om (a) är sant, så följer inte med någon automatik att också (b) är sant. Detta är naturligtvis en sak av avgörande betydelse i diskussionen om lärande och kompetensutveckling i arbetslivet, men också för vilken roll som det formella utbildningssystemet bör ha i detta sammanhang. En av dem som tidigt tagit ställning i denna fråga är Dewey i det ovan citerade arbetet (1997/1916). Samtidigt som han starkt betonar att industriella yrken genom den teknologiska utvecklingen representerar betydande intellektuella och kulturella utvecklingsmöjligheter för de anställda framhåller han att de industriella villkoren för "de stora massorna" gör...

industrin till en bildningsmässig resurs i mindre omfattning än då man tillverkade saker för hand för den lokala marknaden. Ansvaret för att förverkliga de intellektuella möjligheter som är en väsentlig del av arbetet har alltså återförts till skolan (sidan 367).

Kopplat till det ovan förda resonemanget så misstror alltså Dewey (1997/1916) starkt möjligheterna att skapa gynnsamma betingelser för ett lärande i det dagliga arbetet. I stället ser han den formella utbildningen som det främsta rummet för lärande och också för att ta tillvara arbetslivets utvecklingsmöjligheter.

Gäller då Deweys slutsatser även i dag 85 år senare, eller har arbetslivet förändrats på ett sätt som innebär att betingelserna för en integration mellan arbete och lärande i dag är väsentligt mer gynnsamma? Även om kanske inte alla skulle svara jakande på denna fråga (jfr post-Braverman debatten om anställdas utvecklingsmöjligheter i ett kapitalistiskt organiserat arbetsliv), så finns en betydande samstämmighet om att det inte bara är önskvärt och nödvändigt med en ökad integration mellan arbete och lärande, men att detta också i praktiken är möjligt att uppnå (Barnett, 1999; Engeström, 1987; Hutchins, 1999; Zuboff, 1988). Den senare är en god representant för denna optimistiska syn på möjligheterna att integrera lärande och arbete. Baserat på en serie fallstudier formulerar Zuboff (1988) följande slutsats:

Learning is no longer a separate activity that occurs either before one enters the workplace or in remote classroom settings. Nor is it an activity preserved for a management group. The behaviors that define learning and the activities that define being productive are one and the same. Learning is not something that requires time out from productive activity; learning is the heart of productive activity. To put it simply, learning is the new form of labor (sidan 395).

Föreställningen om arbete och lärande som två sammanlänkande processer ligger även nära den syn på lärande som i dag är dominerande inom stora delar av lärandeforskningen (Engeström, 1987; Säljö, 2000; Wertsch, 1998). Enligt detta perspektiv sker lärande i hög grad integrerat med det dagliga

arbetet. Omvänt antas arbetet i allt fler verksamheter förutsätta ett inbyggt lärande och en mer eller mindre kontinuerlig utveckling av processer och produkter (Barnett, 1999). Många forskare ser i dag lärandet som en process där kunskap och kompetens bildas i och genom samverkan mellan människor inom ramen för det dagliga arbetet och den ”praktikgemenskap” som man ingår i (Lave & Wenger, 1991).

En av de frågor som anmäler sig här är förstås vad som i detta sammanhang avses med lärande. I en mening är det närmast trivialt att som Lave & Wenger (1991) konstatera att lärande är en integrerad del av all verksamhet. Så är det naturligtvis, och det är få som skulle bestrida vår kapacitet för ett kontinuerligt lärande. Detta mer eller mindre kontinuerliga lärande innebär dock inte med någon automatik en utveckling av individens kunskaper, kompetens eller personlighet – ett växande – utan kan tvärtom innebära en anpassning till ogynnsamma levnadsbetingelser (t.ex. i form av passivering), dvs. ett negativt lärande (Ellström, 1996). Vi ska nedan något utveckla detta resonemang om olika innebörder av begreppet lärande som det här används.

Lärande som anpassning och/eller utveckling

Lärande har traditionellt ofta uppfattats och definierats som en fråga om hur individer förvärvar kunskaper, löser problem och lär sig handla i relation till en situation där uppgifter, mål och andra förutsättningar antas vara givna (eller för givet tagna). Med detta synsätt på lärande betonas således individens anpassning till och bemästring av givna förhållanden. Behovet eller nödvändigheten av att ifrågasätta, kritiskt analysera och förändra dessa förhållanden uppmärksammas inte utifrån detta synsätt på lärande. Vi har i olika sammanhang valt att tala om detta lärande som ett anpassningsinriktat lärande eller ett bemästringslärande.

Ett exempel på detta slags lärande kan vara vad som sker i skolan, då de studerande förväntas lära sig att lösa uppgifter utifrån givna förutsättningar och där rätt svar direkt kan avläsas i facit. Andra exempel på ett anpassningsinriktat lärande är lätta att finna i arbetslivets krav på att följa givna direktiv och instruktioner, eller i vardagslivets krav på att rutinmässigt lära sig behärska olika situationer och att anpassa sig till uppkomna problem. Detta är en nödvändig form av lärande för att kunna behärska elementära principer och regler, och för att kunna hantera återkommande problemsituationer men det är naturligtvis samtidigt inte tillräckligt om lärandet begränsas till denna typ av bemästring av det givna.

Som kontrast till detta synsätt på lärande kan vi tala om ett utvecklingsinriktat lärande. Utmärkande för detta lärande är att individen antas ha ett ifrågasättande och prövande förhållningssätt till uppgifter, mål och andra

förutsättningar samt en beredskap att påverka sina arbets- och livsvillkor. Fokus ligger på att lära sig att formulera problem och inte endast att lösa givna problem. I stället för att enbart och främst ställa frågan ”hur?” kommer frågorna: ”vad?” och ”varför?” i förgrunden. En huvudpoäng blir därmed att lära sig att hantera komplexa situationer och problem, där den första uppgiften inte blir att utforma och föreslå en lösning, utan snarare att identifiera och definiera vilken situationen, uppgiften eller problemet är (jfr Schön, 1983). Detta förutsätter ofta bl.a. att existerande rutiner ifrågasätts och omprövas, och att nya tillvägagångssätt utvecklas och prövas genom ett experimenterande förhållningssätt (för en utförligare diskussion av dessa lärandebegrepp hänvisas till Davidson & Svedin, 1999; Ellström, 1996; 2001).

För att exemplifiera dessa båda synsätt på lärande kan vi återigen ta hjälp av Dewey (1997/1916). I en diskussion av innebörden av praktisk-teknisk kompetens framhålls skillnaden mellan:

en färdighet som inskränker sig till den omedelbara uppgiften och en kompetens som vidgats till förståelse av dess sociala sammanhang, mellan att vara duktig på att fullfölja andras planer och på att utforma egna (sidan 370).

Denna distinktion mellan ett anpassningsinriktat lärande med dess fokus på det omedelbart givna och ett utvecklingsinriktat lärande med fokus på sammanhang och förbättring/utveckling av rådande förhållanden kan också relateras till den diskussion av praktisk-teknisk kompetens som redovisas av Berner (1999) med utgångspunkt i fransk arbetslivsforskning. Här görs en skillnad mellan en *påver* och en *adaptiv* praktisk-teknisk kompetens (”savoir-faire”), en *rikare*, *adaptiv* kompetens samt en mer *innovativ* kompetens. Den första begränsade formen av adaptiv kompetens utvecklas genom ett lärande baserat på trial-and-error, knep och tumregler, dvs. genom vad som här kallats ett anpassningsinriktat lärande eller ett bemästringslärande. Den rikare formen av adaptiv kompetens innebär ett större mått av problemlösning förmåga som kommer till uttryck i ingrepp för att förändra och förbättra det tekniska systemet eller arbetets organisation. Denna kompetens liksom den innovativa kompetens, som kommer till uttryck i mer komplex problemlösning och medverkan i utvecklingsarbete, kan ses som resultatet av ett utvecklingsinriktat lärande.

Det finns också andra exempel från studier av industriellt arbete som stödjer och kan exemplifiera förekomsten av ett utvecklingsinriktat lärande. Ett sådant exempel är Hirschorns (1984) påvisande av det icke officiella och erkända utvecklingsarbete (”second-order work”) för att hantera uppkomna och oväntade problemsituationer som ofta förekommer i industriarbete. Liknande exempel på innovativ verksamhet i olika typer av industriellt arbete redovisas av Norros (1995), Reason (1990) och Zuboff (1988). Ge-

mensamt för samtliga dessa exempel är att de påvisar att det i praktiken finns en betydande kreativitet i utförandet av många slag av industriellt arbete samt att denna kreativitet också många gånger är nödvändig för att skapa en rimligt effektiv och väl fungerande verksamhet. Samtidigt visar dessa studier att denna kreativitet utövas s a s inofficiellt, den är en del av organisationens ”skuggsystem”. Man skulle i denna mening kunna tala om en ”svart kreativitet”, i betydelsen att den utövas inofficiellt och att den därmed inte heller är erkänd, uppmärksammas eller belönad.

Förutsättningarna för ett utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet

Vi har ovan gjort en distinktion mellan vad vi kallat ett anpassningsinriktat respektive ett utvecklingsinriktat lärande samt visat på exempel på dessa båda former av lärande. Det bör dock betonas att denna distinktion inte avser två arbskilda former eller typer av lärande. Mer fruktbart är att se dessa former av lärande som två komplementära aspekter av lärande, och där den ena eller andra aspekten kan dominera eller vara mindre framträdande beroende på vilka förutsättningar som råder i den specifika situationen. Beroende på den balans man önskar främja mellan ett anpassningsinriktat eller ett utvecklingsinriktat lärande, så ställs därmed också olika krav på utformningen av arbets- eller lärandesituationen.

Möjligheter för ett utvecklande lärande

Vad vet vi då om förutsättningarna för ett utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet? Ser vi till resultaten från de i föregående avsnitt refererade studierna så pekar dessa mot att ett utvecklingsinriktat lärande och den innovativa kompetens som på så sätt främjas i många fall är en nödvändig förutsättning för att upprätthålla en någorlunda väl fungerande verksamhet. Samtidigt tycks detta lärande främst vara en del av organisationens inofficiella ”skuggsystem”, och därmed inte något som man medvetet planerar och söker skapa förutsättningar för. Denna bild bekräftas i sina huvuddrag av aktuell forskning om lärande i industriarbete, främst inom verkstads- och processindustri (Davidson & Svedin, 1999; Ellström & Gustavsson, 1996; Gustavsson, 2000). Utifrån denna forskning kan vi emellertid också på viktiga punkter utveckla och precisera den ovan givna bilden.

Först och främst kan vi övergripande konstatera att operatörsarbetet i hög grad handlar om att bemästra arbetsprocessen, att säkerställa stabilitet i produktionen och att lösa dagliga, mer eller mindre rutinbetonade problem som uppstår (Gustavsson, 2000). Samtidigt så finns i det dagliga arbetet *möjligheter* för ett mer utvecklingsinriktat, kreativt lärande, möjligheter som dock tas tillvara endast under vissa betingelser. Hur uppkommer då

dessa möjligheter till lärande? Möjligheterna tycks i hög grad sammanhånga med förekomsten av utmanande problem i verksamheten (relaterade till en komplex process eller till komplexa produkter) samt huruvida operatörerna faktiskt också deltar i hantering och lösning av uppkomna problem samt i utvecklingen av produktionsprocessen (Davidson & Svedin, 1999; Gustavsson, 2000). Som understryks av Gustavsson (2000) är det viktigt att skilja mellan dels förekomsten av problem i produktionsprocessen, dels huruvida operatörerna får eller inte får hantera förekommande problem. En annan faktor, som visats vara starkt relaterad till möjligheterna till ett utvecklingsinriktat lärande i det dagliga arbetet, är komplexiteten i arbetsuppgifterna och de kvalifikationskrav som verksamheten ställer på de anställda (Davidson & Svedin, 1999). Sammantaget formulerar Davidson & Svedin (1999) följande kännetecken på en verksamhet med goda förutsättningar för ett utvecklingsinriktat lärande:

- Att det finns utmanande problem i verksamheten, stort handlingsutrymme samt att operatörerna ges ansvar för att medverka i problemlösning.
- Att det finns en integrerad eller informellt öppen arbetsorganisation.
- att det finns en mångfald verktyg med multipla funktioner, t.ex. i form av vad författarna kallar "lokala läromedel" samt att det pågår en kontinuerlig utveckling av dessa verktyg.
- Att det ställs höga och tydliga krav på kunskaper och färdigheter vilka kan tillämpas och utvecklas i det dagliga arbetet.

Ett i detta sammanhang intressant och till synes fruktbart sätt att beskriva och analysera en verksamhets krav på utvecklingsinriktad operatörskompetens ges av Norros (1995) i hennes modell för olika sätt att hantera störningar och uppkomna problem i komplexa produktionssystem inom främst verkstadsindustri. Enligt denna modell kan man urskilja fem kvalitativt skilda nivåer av operatörers störningshantering, nämligen:

- Icke-hantering eller undvikande, dvs. någon expert tillkallas för att lösa uppkomna problem.
- Rutinbaserad störningshantering, dvs. operatörerna tillåts hantera välbekanta störningar på basis av skrivna instruktioner (regler), och utan att närmare analysera bakomliggande orsaker till uppkomna problem.
- Inofficiellt (privat) utvecklingsarbete, dvs. operatörerna måste på eget initiativ, för att produktionen inte skall hämmas, hantera störningar och utveckla egna problemlösningar i strid mot gällande instruktioner, eller i varje fall inte officiellt uppmärksammat och erkänt.
- Officiell medverkan i optimering av systemet, dvs. operatörerna har som föreskriven uppgift att, inom givna av andra fastställda gränser, medverka i förbättringar av produktionen.

- Innovativ verksamhetsutveckling, dvs. operatörerna deltar kontinuerligt, och i nära samverkan med andra personalgrupper (stysystemingenjörer, processtekniker, driftingenjörer), inte enbart i optimering, men även i en mer kvalificerad utveckling av produktions- och styrsystem.

Det är uppenbart att kraven på utvecklingsinriktad kompetens, men även möjligheterna att utveckla och upprätthålla en sådan kompetens ökar dramatiskt när man i en verksamhet rör sig från de lägre till de högre nivåerna i denna klassificering. Det är dock en öppen fråga var dagens industriarbete befinner sig i termer av dessa nivåer. Enligt Norros (1995) finns exempel på operatörsarbete som närmar sig även den högsta nivån, dock tämligen ad hoc betonat, inofficiellt och utan att välkomnas av ledningen. Även Bergman (1995) samt Davidson & Svedin (1999) visar att operatörer, inofficiellt, men även officiellt, medverkar i utvecklingsarbete som närmast är hänförligt till den högsta nivån i den ovan redovisade klassifikationen.

Ytterligare ett förhållande som är kopplat till lärandemöjligheterna på en arbetsplats är, som visas av Gustavsson (2000), förekomsten av motsättningar inom verksamheten. Det kan exempelvis gälla motsättningar mellan det stabila och det oförutsedda i produktionsprocessen, eller mellan formella och informella produktions- och kvalitetsmål. Dessa och andra motsättningar ”öppnar upp” för initiativ och ger handlingsutrymme för att pröva nya arbetssätt, och visar sig kunna ge utrymme för ett experimenterande förhållningssätt.

Hinder för utvecklande lärande

Som vi ovan framhållit är det en sak att det i industriell verksamhet finns *möjligheter* till ett utvecklingsinriktat lärande, en annan sak huruvida dessa möjligheter också faktiskt tas tillvara av operatörerna i det dagliga arbetet. Vi kan utifrån tillgänglig forskning peka på åtminstone två grupper av faktorer som kan verka begränsande i detta sammanhang. För det första gäller det bristen på tid. Som framhålls av Ellström & Gustavsson (1996) är brist på tid och den ofta noterade motsättningen mellan tid för produktion kontra tid för utveckling och lärande en faktor som i hög grad kan försvåra ett utnyttjande av de lärande- och utvecklingsmöjligheter som finns eller kan skapas i en verksamhet. Produktionens givna företräde tenderar att ”driva ut” satsningar på utveckling och lärande. Denna motsättning, som ofta har sin grund i en alltför snål bemanning, har visat sig skapa svårigheter, inte minst i samband med upplärning av nya operatörer, vid försök med arbetsrotation samt för vidareutbildning och medverkan i utvecklingsinsatser på arbetstid (Bergman, 1995). I den senare typen av sammanhang handlar det framför allt om svårigheter att hitta tid för att dokumentera uppkomna problem i produktionsprocessen, tid till att träffas i grupper och diskutera, tid till att följa upp och analysera identifierade problem etc. (Ellström & Gustavsson, 1996).

Den andra hindrande faktorn är operatörernas bristande motivation för att engagera sig i lärande- och utvecklingsaktiviteter. Denna subjektiva dimension, som kommer till uttryck bl.a. i de resultat som redovisas av Gustavsson (2000), handlar om vad operatörerna själva talar om som "lusten", "viljan" eller "intresset" att lära. Saknas denna motivation att delta i lärande- och utvecklingsaktiviteter kan naturligtvis inte heller de möjligheter till lärande som finns tas tillvara. Brister vad gäller motivation för lärande i arbetet kan tolkas på åtminstone två sätt. En möjlig tolkning, som framhålls av Ellström & Gustavsson (1996), är i termer av operatörernas tro på sin egen förmåga att lyckas. Denna tro på sig själv är ofta relaterad till utbildningsnivå och baskunskaper (Cross, 1981). Brister i dessa avseenden kan ta sig uttryck i osäkerhet hos individen vad gäller den egna förmågan och en därav följande obenägenhet att delta i aktiviteter som ställer krav på t.ex. skriftlig och/eller muntlig framställning. Denna obenägenhet kan alltså många gånger ha sin primära grund i bristande kunskaper, snarare än i bristande motivation. En annan möjlig tolkning av rapporterade "motivationsbrister" är i termer av den kollektiva kultur som är dominerande i industriellt arbete. Många aspekter av en traditionell, manligt dominerad arbetarkultur kan verka hindrande för individers "intresse" att medverka i lärande- och utvecklingsaktiviteter på arbetsplatsen, exempelvis normer som nedvärderar abstrakta arbetsuppgifter, vidareutbildning, meritering, karriär och individuellt ansvarstagande i arbetet (Björkman & Lundqvist, 1992).

Lärandet sker inte med automatik

Vilka slutsatser kan då dras av detta? Bör vi ge Dewey (1997/1916) rätt vad gäller hans "hypotes" att även om det industriella arbetet principiellt är rikt på möjligheter till bildning och lärande, så tenderar arbetets villkor att sätta käppar i hjulet för ett tillvaratagande av dessa möjligheter? Så kan det onekligen också se ut vid ett första betraktande av resultaten från ovan redovisad forskning. Ser man närmare på dessa resultat så framgår dock att detta vore en alltför svepande slutsats som bortser från variationsrikedomen vad gäller industriellt arbete och dess villkor för lärande. Avgörande för att det i praktiken kan skapas goda betingelser för lärande är en rad faktorer, och då inte minst företagets ledningsstrategier (Berner, 1999; Davidson & Svedin, 1999; Ellström & Gustavsson, 1996). Ledningens betydelse handlar framför allt om dess förmåga till satsningar som premierar långsiktig utveckling av verksamheten och av operatörsarbetet, som involverar operatörerna i uppföljning och utveckling av verksamheten, samt förmår skapa en integration mellan åtgärder för teknisk, organisatorisk och kompetensmässig utveckling inom företaget.

Med andra ord, vi bör inte förvänta oss att de möjligheter till lärande och utveckling som onekligen finns i industriarbetet kommer att realiseras

med någon slags automatik. I stället krävs ett brett spektrum av uthålliga insatser för utveckling av människor, teknik och organisation. Detta ställer i sin tur höga krav på att det inom företagen finns en helhetssyn på och kompetens för att hantera dessa frågor samt att utvecklingsfrågor blir en lika naturlig del av verksamheten som den löpande produktionen. De frågor vi nu ska närma oss gäller vilken betydelse som den grundläggande yrkesutbildningen av anställda i industrin har och kan ha för att förbereda för ett fortsatt lärande i arbets- och vardagsliv.

Yrkesutbildningens betydelse för ett fortsatt lärande i arbetslivet

Forskningen om lärande i arbetslivet har endast i begränsad utsträckning ägnat uppmärksamhet åt frågan om vilken betydelse som olika typer av (yrkes-)utbildning har eller kan ha för att främja ett fortsatt lärande efter inträdet i ett yrke. Detsamma tycks gälla forskningen om yrkesutbildning. Vi får i stället i första hand vända oss mot det utbildningssociologiska fältet, och den forskning som där finns om (yrkes-)utbildning som instrument för kvalificering av arbetskraft (t ex Berner, 1989; Collins, 1979; Meyer, 1977). Även om den empiriska basen för denna forskning är tämligen begränsad, så kan denna forskningstradition sammantaget sägas ställa sig minst sagt skeptisk till yrkesutbildningens betydelse för att kvalificera individer inför en kommande yrkesutövning. I stället betonas (yrkes-)utbildningens roll främst för att klassificera och sortera individer, dvs. kvalificeringsperspektivet underordnas ett klassificeringsperspektiv.

Som framhålls av Berner (1989) tenderar dock forskare inom den utbildningssociologiska traditionen att underskatta (yrkes-)utbildningars kvalificerande funktion. Hon framhåller mot denna bakgrund nödvändigheten av att i diskussionen om yrkesutbildningens betydelse även beakta dels utbildningssystemets inriktning mot allmänutbildning respektive yrkesförberedelse, dels företagets kvalificeringsstrategier, och då inte minst deras beredskap att ta tillvara och vidareutveckla de anställdas kompetens som en integrerad del av verksamheten.

En av de få pedagogiska undersökningar som redovisar empiriska resultat med bäring på frågan om yrkesutbildningens betydelse för kvalificeringen till ett yrke är den tidigare refererade studien av Davidson & Svedin (1999). Resultaten från denna studie stödjer också i vissa avseenden den bild som framtonar från den utbildningssociologiska traditionen, främst i så motto att man inte finner några samband mellan operatörernas utbildningsbakgrund och hur man uppfattar arbetsuppgifterna och de kvalifikationskrav som ställs i arbetet. Detta trots en betydande spridning vad gäller tidigare utbildning, inkluderande operatörer med folkskola/grundskola, olika for-

mer av gymnasieutbildning samt eftergymnasial utbildning. Den tolkning som författarna gör av detta resultat är att uppfattningar om arbetet och dess krav, inklusive synen på egna utvecklingsmöjligheter i arbetet, snarare formas efter inträdet i yrket än under utbildningstiden.

Samtidigt finner emellertid också Davidson & Svedin (1999) att det upplevda värdet av den grundläggande yrkesutbildningen tycks variera beroende på karaktären av den verksamhet man arbetar inom. Medan processindustrins operatörer i hög grad betonar att lärandet i arbetet varit viktigt för att utveckla sitt yrkeskunnande, betonar operatörerna inom verkstadsindustrin även den grundläggande yrkesutbildningen som betydelsefull för att lära sig arbetet. Detta tolkas av Davidson & Svedin (1999) bl.a. i termer av att processindustrins problem gäller komplexa processer i unika anläggningar, något som i hög grad förutsätter ett lärande i det dagliga arbetet, medan det verkstadsindustriella arbetet i högre grad ses som standardiserat vad gäller verktyg, ritningar, program etc., och därmed lättare att lära i formella utbildningssituationer. Ytterligare en faktor av betydelse för att tolka detta resultat sammanhänger med de olikheter som finns mellan de studerade företagen vad gäller sättet att se på och hantera frågor om yrkes- och personalutbildning. Inom det verkstadsföretag där operatörerna starkast betonar betydelsen av den grundläggande yrkesutbildningen finns sedan länge ett industrigymnasium, där företaget utbildar de operatörer som man sedan anställer. Denna utbildning är tätt kopplad till produktionen med bl.a. goda möjligheter för de studerande att redan under utbildningstiden relatera utbildningens innehåll till kommande arbetsuppgifter i produktionen.

En rimlig slutsats av den begränsade forskning som finns vad gäller yrkesutbildningens betydelse för kvalificering och fortsatt lärande i arbetslivet är att yrkesutbildningen sannolikt kan ha och har en sådan betydelse, men att den faktiska betydelse som en yrkesutbildning kommer att få bl.a. beror på dess inriktning och utformning, samspelet mellan yrkesutbildning och företag på lokal nivå samt företagets strategier för tillvaratagande och utveckling av de anställdas kompetens.

Yrkesutbildningens kulturer i spänningsfältet mellan arbetsliv och skola

Låt oss här främst se närmare på yrkesutbildningens innehåll och utformning. Vi ska göra detta genom att nedan peka på några dilemman och motsättningar som identifierats i tidigare studier av yrkesutbildning, och som även kan ha relevans för den nuvarande situationen inom gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar.

En grundläggande motsättning inom industriella yrkesutbildningar som vi identifierat och i olika sammanhang diskuterat är motsättningen mellan

vad vi kallat en *fabrikskultur* och en *skolkultur* (Ellström, Davidson & Rönnqvist, 1990; Ellström, 1999 a; b; se även Berner, 1989). Dessa båda utbildningskulturer kan tolkas som ett uttryck för, och en anpassning till, den (marginal-)position som yrkesutbildningen har i det ideologiska och institutionella spänningsfältet mellan arbetslivets värld och skolans värld (här betraktade som institutionella omgivningar, se vidare DiMaggio & Powell, 1983; Ellström & Svedin, 1989; Ellström, 1999 a; Scott, 1995). Detta spänningsfält kan också förstås i termer av vad Lundgren (1984) talar om som förhållandet mellan produktion respektive reproduktion. På en ytlig nivå kan man karaktärisera fabrikskulturens ideologi med termer som marknadsanpassning, differentiering och flexibilitet för att möta förändrade behov på arbetsmarknaden. På motsvarande sätt kan skolkulturen karaktäriseras med termer som målstyrning, samordning, enhetlighet och likvärdighet.

Ser vi närmare på dessa kulturer finner man att lärare som är bärare av en fabrikskultur i hög grad har sin identitet förknippad med sitt gamla yrke. Som redovisas av Berner (1989) ser dessa lärare sig fortfarande efter flera år inte primärt som lärare, utan som yrkesarbetare. Man tenderar att se undervisningen som en produktionsprocess och den egna rollen i analogi med förmannen eller arbetsledaren i en fabrik. Därmed blir synen på den egna yrkesskickligheten också i stor utsträckning en fråga om en teknisk-manuell skicklighet. Detta i motsats till den yrkeslärare som är bärare av en skolkultur. Den senare har i högre grad klippt av de känslomässiga banden till det tidigare yrket och identifierar sig i stället med rollen som lärare med uppgifterna att "förmedla kunskaper" och ge eleverna en "social förberedelse" inför vuxenlivet och en kommande yrkesutövning.

Skillnaderna mellan en fabrikskultur och en skolkultur har visat sig komma till uttryck även i den dagliga undervisningspraktiken (Berner, 1989; Ellström, Davidson & Rönnqvist, 1990). Medan en fabrikskultur innefattar en starkare orientering mot utbildningsmål med tyngdpunkt på specialisering och inriktning mot arbetsmarknadens behov, betonas utifrån en skolkultur i högre grad mer allmänna kunskaps- och färdighetsmål samt mål kopplade till jämlikhets- och rättvisesträvanden. Ytterligare skillnader sammanhänger med kunskapsyn, de undervisningsformer som används samt sättet att kommunicera med eleverna. Fabrikskulturen är förknippad med fokus på manuell färdigheter och standardiserade, regelbaserade kunskaper, individualiserade undervisningsformer och en instrumentellt inriktad kommunikation kopplad till konkreta arbetsinstruktioner (jfr Nilsson, 2000). Detta står i motsats till skolkulturen och dess betoning av begreppslig-teoretisk kunskap, en högre grad av användning av gruppriktade undervisningsformer samt en mer explicit och resonerande kommunikation med eleverna.

Utifrån denna analys av yrkesutbildning bryts i undervisningens praktik mot varandra två skilda typer av lärandemiljöer; den ena baserad på fabriks-

kulturen och en produktionens logik, den andra baserad på skolkulturen och en utbildningens logik (jfr vad Wackerhausen, 1997 kallar "the scholastic paradigm"). Har då denna analys någon relevans även för den undervisningspraktik som är förhärskande i dagens yrkesutbildning inom gymnasieskolan? Om så är fallet, är det angeläget att närmare studera och diskutera vad dessa skilda undervisningskulturer och lärandemiljöer innebär i praktiken då det gäller kvalificering av eleverna inför en kommande yrkesverksamhet, samt vad de innebär för att främja en beredskap att ifrågasätta, kritiskt analysera och påverka sina arbetsvillkor, dvs. vad vi här kallat ett utvecklingsinriktat lärande.

En yrkesutbildning som stöder ett livslångt lärande

Om vi förutsätter att det, som vi berörde inledningsvis, finns ett (om än begränsat) utrymme för förändringar av den yrkesförberedande utbildningens innehåll och utformning, vad bör då göras? I enlighet med vår utgångspunkt i ett "förnyelseperspektiv" på relationerna mellan utbildning och arbetsliv kan denna allmänna bör-fråga preciseras till frågan: Hur bör yrkesutbildningen i gymnasieskolan utformas för att bättre kvalificera inför en framtida yrkesutövning samt förbereda för ett fortsatt, kvalificerat och kvalificerande, lärande i arbets- och vardagsliv?

Viktigt att integrera teori och praktik

En utgångspunkt för att närma sig denna frågeställning kan vara vad som ovan sagts om villkoren för lärande i industriellt arbete. En annan utgångspunkt kan vara den relativt omfattande forskning som finns om kvalifikationskrav och kvalifikationsutveckling i denna typ av arbete. Tar vi exempelvis utgångspunkt i den forskning som finns om kvalifikationskrav i processoperatörers arbete, så finner vi en rad studier (för översikter, se Ellström & Gustavsson, 1996; Gustavsson, 2000) som pekar på betydelsen av ett kombinerat praktiskt och teoretiskt kunnande där operatörens intuitiva, erfarenhetsbaserade yrkeskompetens ingår i förening med teoretiska kunskaper, främst allmänna baskunskaper och yrkestestetiska kunskaper. Liknande analyser har nyligen presenteras för andra yrkesområden (se t.ex. Nijhof & Streumer, 1999), men också utifrån yrkesdidaktiska analyser av yrkeskunnande. Som ett exempel på det senare kan nämnas Nilssons (2000) resonemang om behovet av yrkeskunnande som en integration mellan arbetsteknisk, praktisk kunskap, yrkestestetisk kunskap och kunskaper av mer allmänbildande karaktär ("omkring-kunskap").

Viktigt att integrera yrkesutbildningens olika kulturer

Andra viktiga fokus för en reformering av yrkesutbildningen gäller snedheten i rekryteringen till yrkesförberedande utbildningar, utbildningens för-

läggning och genomförande, lärande i arbetslivet samt en ökad samverkan mellan skola och arbetsliv på olika nivåer (för en aktuell diskussion av dessa och andra frågor, se Ds 2000:62). Försök till reformering av yrkesutbildningen måste dock för att nå framgång grundas på en ingående analys av de förhållanden som råder och som man söker förändra. Vi har ovan försökt att skissartat ge en sådan analys. Enligt denna analys förutsätter många av de i dag aktuella idéerna för en reformering av yrkesutbildningen att man aktivt och medvetet försöker hantera, och, om möjligt, överskrida, motsättningarna mellan vad vi kallat en fabrikskultur och en skolkultur inom yrkesutbildningen, och ytterst de motsättningar (inte minst ideologiska) som finns mellan arbetslivets värld, inriktad mot produktion och skolans värld, inriktad på reproduktion. Låter detta sig göras inom nuvarande system för organisering av den yrkesförberedande utbildningen? Finns inom det nuvarande systemet de nödvändiga förutsättningarna, – ideologiskt, organisatoriskt och materiellt, – för ett närmande mellan arbetsliv och skola, mellan arbete och lärande –och då inte enbart på ett retoriskt plan, utan även i praktiken?

Kommunal äldreomsorg kräver också utbildning

Agneta Törnquist

- ● ● ● Kräver alla yrken utbildning? Eller kan man t.ex. vara kompetent att vårda äldre bara genom personlig fallenhet, parad med erfarenhet från hemarbete? Den frågan utreder här Agneta Törnquist med hjälp av intervjustav från enhetschefer inom den kommunala äldreomsorgen.

Av hävd har vårdbiträden rekryterats såväl bland hemmafruar som – under senare decennier – bland dem som fått någon formell utbildning, t.ex. i form av gymnasieskolans vårdlinje eller omvårdnadsprogram. Vad bör gälla? Vilken typ av kompetens krävs? Vilket ansvar tar kommunerna som arbetsgivare? är frågor som behandlas i artikeln.

Svaren visar att kommunerna i regel ser formell utbildning som önskvärd och ofta bidrar med stöd och engagemang i utbildningsinsatser. Verkligheten visar dock att en stor andel av de yrkesverksamma, särskilt vikarierna, ändå saknar utbildning inom yrket.

Författaren pekar på vilka viktiga kompetenser den formella utbildningen kan ge. Den könsbundna traditionen, de begränsade löneutvecklingsmöjligheterna och bristen på tydliga kommunala utbildningsplaner innebär dock att incitamenten för utbildning är få. För att vi de närmaste decennierna ska kunna fylla behovet av kompetent personal i äldreomsorgen – och nå högt uppsatta politiska mål om kvalitet i omvårdnaden – är dock förändringar av dessa faktorer nödvändiga, anser Agneta Törnquist.



Agneta Törnquist

Agneta Törnquist är fil. mag. i pedagogik och adjunkt på institutionen för socialt arbete vid Stockholms universitet. Hon undervisar främst i organisation och ledarskap för chefer verksamma inom äldreomsorgen. Som doktorand i pedagogik inriktar hon sig på avhandlingsämnet "Kvinnligt ledarskap på ålderdomshem och servicehus".

Kommunal äldreomsorg kräver också utbildning

av Agneta Törnquist

Traditionellt har familjeidealet varit att mannen ska försörja sin fru så att hon kan vårda barnen och sköta hemmet. När kvinnor stannar hemma för att sköta barn, synliggörs en redan existerande maktfördelning i samhället. Kvinnorna förväntas ta ansvaret för de vårdande funktionerna och mannen för de inkomstbringande. Under 50-talet expanderade den offentliga sektorn med kvinnor som huvudsakliga arbetstagare. En av orsakerna till den tydliga arbetsuppdelningen på arbetsmarknaden går förmodligen att finna i de uppfattningar som fanns om familjens betydelse. I arbetssegregering finns ett outtalat budskap om att det män gör kan inte kvinnor göra för det är okvinnligt, och det kvinnor gör kan inte män göra för det är omanligt (Berg, 2000). Inom vård och omsorg är i dag nio av tio kvinnor (Svenska Kommunförbundet, 1999a).

Vårdbiträdet – den arbetande hemmafrun

Szebehely (1995) skriver att när Röda korset i Uppsala 1950 började timanställa husmödrar för hemhjälp till gamla innebar det att den offentliga äldreomsorgen ”upptäckte” hemmafruarna. Den arbetskraftsreserv som fanns var medelålders och gifta kvinnor. De anställdes per timme, några få timmar per dag. Någon yrkesutbildning ansågs inte nödvändig. Dåvarande fattigvårdsdirektören Helge Dahlström uttryckte sig så här:

Vanligt husmodersvett och en ärlig vilja att hjälpa sina medmänniskor är i de flesta fall fullt tillräckligt och lämpligt som utrustning för en hemhjälp (a.a. sidan 59).

För att arbetet inte skulle jämföras med den övriga arbetsmarknaden sattes lönen mycket lågt.

Vårdbiträdesyrkets start som ”inget riktigt yrke” har präglat verksamheten under hela hemtjänstens historia, trots den starka tillväxten. Än i dag är vårdbiträde inom äldreomsorgen ett av de lägst betalda yrkena och ett av de mest kvinnodominerade. Statistik från Svenska Kommunförbundet (1999a) visar att deltidsanställningar är vanligt. Den genomsnittliga sysselsättningsgraden för vårdbiträden/undersköterskor är cirka 80 procent. I en studie av Franssén (1997) framgår det att vårdbiträdena är familjerelaterade, vilket

innebär att de valt att arbeta deltid för att få tid över till familjen. Kvinnorna bidrar delvis till försörjningen, men utan att konkurrera med männen som familjeförsörjare.

Olika typer av kompetens

När man talar om kompetens skiljer man mellan formell och informell kompetens. Formell kompetens handlar om behörighet och är knuten till utbildningsväsendet. Informell kompetens handlar om duglighet, skicklighet och förmåga att klara sitt arbete och göra ett bra jobb så att de flesta är nöjda. Kompetens är inget som en person besitter utan något som ständigt skapas i en pågående process.

Vilken formell kompetens som krävs för arbetet som vårdbiträde/undersköterska är en fråga som fortfarande är aktuell. I dag ställer många kommuner krav på omvårdnadsutbildning vid nyrekrytering. Trots detta har andelen anställda med omvårdnadsutbildning minskat under perioden 1995–1999. Personer utan vårdutbildning beräknas omfatta knappt 42 procent av de anställda (Svenska Kommunförbundet, 2001). Det kan också konstateras ett minskat intresse bland ungdomar att söka till gymnasieskolans omvårdnadsprogram, samtidigt som behovet av kompetent personal ökar.

Tre fjärdedelar av kommunerna uppger på förfrågan från Svenska Kommunförbundet (2001) att de löser den akuta arbetskraftsbristen genom att sänka kvalifikationskraven och i högre grad rekrytera okvalificerad personal. Ändå bedömer Socialstyrelsen (2001) att möjligheterna att rekrytera personal med ofullständig yrkesutbildning eller utan sådan endast är marginellt lättare än att rekrytera utbildad personal.

Viktig kompetens inom äldreomsorgen är kunskap om hur man sköter en annan människas hem och kropp, samt förmåga att lyssna och se den andres behov och önskemål och anpassa hjälpen efter detta. Annan kompetens som behövs är teoretisk kunskap: medicinsk, psykiatrisk och social. Det krävs också förmåga att kunna bedöma när andra yrkeskategorier med annan kompetens bör tillkallas (Runesson & Eliasson-Lappalainen, 2000).

Denna artikel ansluter till Runesson & Eliasson-Lappalainens värdering att det är viktigt att ställa krav på formell utbildning för att utföra vård- och omsorgsarbete. Den kan ställas mot värderingen att arbetet inom vård- och omsorg inte kräver utbildning, utan att det är personlighet som är avgörande för kompetensen. I dag lever dessa båda värderingar bredvid varandra, frågan är vilken som är den normgivande. Existerar det en kommunal kunskapsyn, eller är det bara ord när verkligheten tränger på och verksamheten snurrar i ett ekorrhjul av utbytbare kvinnor?

I artikeln redovisas vad de kommunala arbetsgivarna anser om kompetens och utbildningsbehov inom äldreomsorg.

Vårdyrkesutbildning

Dagens omvårdnadsprogram har sin grund i tidigare hemsamarit- och sjukvårdsbiträdesutbildningar. Utbildningarna har förändrats genom åren när det gäller innehåll, form och utbildningsnivå men ett genomgående drag har varit en strävan efter att ge dessa traditionellt kvinnliga yrken en teoretisk grund. Utbildning skulle ge status och bättre rekryteringsmöjligheter för kommun och landsting. Till exempel var målet med sjukvårdsbiträdesutbildningen att ”ge skolning i elementär sjukvård åt flickor, som önskar ägna sig åt vårdande uppgifter”. Sjukvårdsbitrådets arbete skulle få karaktären av ett verkligt yrke och inte, som ofta var fallet, ett övergångsarbete för en kortare tid (SOU 1962:4).

Undersköterskeutbildningen har funnits sedan 1946. Av de utbildade var det ett fåtal som tog arbete inom äldreomsorgen. Undersköterskeutbildningen blev 1976 en 40-veckors specialkurs. Utbildningskapaciteten sattes lågt och endast 100 platser var avsedda för undersköterska till ålderdomshem.

Utbildningarna till vårdbiträde inom yrkesskolan startade på 60-talet med en utbildningskapacitet på 3 000 platser per år. I slutet av 60-talet var endast tio procent av vårdbiträdena på ålderdomshem utbildade. Utbildningsbehovet täcktes endast med 20 procent av yrkesskolorna, vilket ledde till att staten beslutade att komplettera med arbetsmarknadsutbildning, så kallade SÖ-kurser (Skolöverstyrelsen, 1969). Efter många diskussioner slogs utbildningarna till hemsamarit och vårdbiträden ihop 1977 till ”utbildning till vårdbiträden inom sjukvård och social service”.

Yrkesskolan blev en del av gymnasieskolan 1971 och all ungdomsutbildning skedde i gymnasieskolans regi. På gymnasieskolan startade tre utbildningar som mer eller mindre var inriktade mot vårdsektorn. Här fanns vårdlinjen där eleverna utbildades till vårdbiträden efter ett år och med kompletterande praktik och studier till undersköterska efter två år. Konsumtionslinjen med hemvårdsinriktning, som avvecklades 1986, var en utbildning som försökte profilera sig mot social service och där gick cirka sexton procent av eleverna till arbete inom vårdyrken (Utbildningsutskottet, 1975/76). Sociala servicelinjen kom först 1982 och var inriktad mot sociala serviceyrken¹. Samtliga tre linjer var utpräglade ”flicklinjer” med tio procent pojkar på vård- och sociala servicelinjen och två procent på konsumtionslinjen. Antalet examinerade per år var cirka 4 000 på vardera vård- och konsumtionslinjen och knappt 3 000 på sociala servicelinjen. Eleverna var inte speciellt studiemotiverade och hade låga betyg. SÖ fann det angeläget att vårdlinjen och sociala servicelinjen slogs samman till en linje med kunskapsstoff från båda linjerna (Skolöverstyrelsen, 1987). Vid SCB:s elevuppföljning (1988), framkom det att fyra år efter utbildningen arbetade 77 procent av

1 Social service byter namn till social omsorg i början av 90-talet.

dem som gått vårdlinjen inom hälso- och sjukvård medan endast 18 procent av eleverna från sociala servicelinjen arbetade inom social omsorg.

Omvårdnadslinjen/-programmet

Efter en kortare försöksverksamhet startade omvårdnadslinjen 1991, nu med en gemensam kursplan för all gymnasieutbildning inom sjuk- och socialvård. Samtidigt försvann alla kortare specialkurser till vårdbiträde och undersköterska.

Gymnasieskolan fick efter ett riksdagsbeslut 1991 en helt ny uppbyggnad med sammanlagt 16 program. Fjorton program blev i första hand yrkesinriktade och två studieförberedande. Omvårdnadslinjen omstrukturerades nu till omvårdnadsprogrammet. Alla program gjordes treåriga och innehöll kärnämnen, karaktärsämnen och valbara kurser.

Eleverna på omvårdnadsprogrammet hade i allmänhet låga genomsnittsbetyg från grundskolan. Allt fler skoltrötta och svagpresterande elever och elever med sociala problem sökte sig till programmet. Ungefär 50 procent av eleverna kommer från lägre medelklass och arbetarklass. Eleverna är främst intresserade av att arbeta med människor och vill ha yrken som vårdbiträden och undersköterskor (Skolverket, 2000c).

På omvårdnadsprogrammet läsåret 2000/01 gick 3 670 elever i årskurs ett, varav 3 220 var kvinnor. Av eleverna på omvårdnadsprogrammet är det cirka 30 procent som inte erhållit avgångsbetyg (Skolverket, 2001a). Förhoppningsvis avslutar de sin utbildning på Komvux vid ett senare tillfälle.

Omvårdnadsprogrammet har svårigheter att rekrytera sökande och på ett flertal skolor utformar man därför lokala omvårdnadsprogram. Till exempel "Omvårdnadsprogrammet med samhällsvetenskaplig inriktning" eller "Omvårdnadsprogrammet individuellt program". Det senare vänder sig till elever som ej är godkända i kärnämnen från grundskolan. Utbildningen på omvårdnadsprogrammet förlängs då med ett år.

Det är inte möjligt att enbart förlita sig till att ungdomsskolan skall examinera tillräckligt många ungdomar för att täcka rekryteringsbehovet. Även om omvårdnadsprogrammet blir mer attraktivt och utbildningsvolymen ökas torde inte rekryteringsbehovet kunna täckas på detta sätt. Svenska Kommunförbundet (1999) räknar i en prognos till 2010 med att det genomsnittliga rekryteringsbehovet är 17 000 personer per år, till vården och omsorgen. I dag har 18 157 elever examinerats från omvårdnadslinje- och program, av dessa har 7 848 arbete inom kommunal äldreomsorg (servicehus, demensboende, ålderdomshem och hemtjänst). Det innebär att 43 procent av gymnasieskolans omvårdnadselever går till arbete inom äldreomsorgen².

² Till slutenvårdskliniker och sjukhem gick 16 procent av omvårdnadseleverna, till öppenvård och annan sjukvård gick endast 330 omvårdnadselever.

Ser vi på enbart omvårdnadsprogrammet så är siffran densamma, 43 procent, vilket innebär att även nyexaminerade ungdomar går till arbete inom äldreomsorgen (SCB:s Sysselsättningsregister, 1999).

Omvårdnadsprogrammet i Komvux

Omvårdnadsprogrammet kan också läsas inom vuxenutbildning i form av enstaka kurser. I Komvux organisation har 16 768 kursdeltagare läst kurs Omvårdnad B och 16 896 kursdeltagare läst Social omsorg B (siffror från läsåret 99/00)³. Av de studerande är 90 procent kvinnor (Skolverket, 2001a).

Vuxenutbildning sker i dag i Komvux regi eller på uppdrag i Kunskapslyftet. Kunskapslyftet är en femårig satsning på vuxenutbildning med början 1 juli 1997. Målgruppen är vuxna arbetslösa som helt eller delvis saknar treårig gymnasiekompetens och i andra hand kortutbildade anställda. En majoritet, 73 procent, av de studerande läser karaktärsämneskurserna. De mest examinerade karaktärsämnena i Kunskapslyftet hösten 2000 är omvårdnadskunskap och social omsorgskunskap. Statens skolor för vuxna (SSV) erbjuder distansutbildning av samma slag som ges i kommunal vuxenutbildning. Även här är omvårdnadskunskap och social omsorgskunskap de mest lästa karaktärsämnena (Skolverket, 2001b). Genom Kunskapslyftet har under 1997 16 700 arbetslösa personer som tillhör Kommunals a-kassa deltagit i olika former av utbildning. Samma år deltog 6 300 inom Kommunalarbetsförbundets område (som hade anställning) i Kunskapslyftet. Under 1998 har dessa andelar ökat till 29 600 respektive 18 000. En stor del av dessa torde vara vård- och omsorgspersonal. Bland dem med anställning är sannolikt flertalet anställda i kommunen (Svenska Kommunförbundet, 1999).

Intresset för vuxenutbildning bland personal inom vård och omsorg verkar vara stort, men vi får inte glömma att vuxenutbildning inte är detsamma som ungdomsutbildning. Vuxenutbildningen är ett hopplock av det som eleven för stunden anser att hon behöver. Många av dem som är i vuxenutbildning får inte undersköterskekompetens utan blir vårdbiträdeskompetenta, vilket vi bör vara medvetna om när det i statistiken står att personalen har gymnasiekompetens.

Syftet med omvårdnadsprogrammet är att ge grundläggande kunskaper för arbetslivet och även en grund för vidare studier. Vill man rekrytera studenter med omvårdnadskompetens till högskolan så är det sannolikt att dessa får rekryteras från ungdomsgymnasiet.

³ Kurserna är registrerade utifrån dem som har flest deltagare. Här finns åtta kurser registrerade som yrkesämnen i omvårdnadsprogrammet (GyVux 1994/98:15). Utöver de ovannämnda anges även arbetsmiljö – yrkesliv (19 698), medicinsk grundkurs (17 184), social omsorg A (16 532), etik och livsfrågor (16 818), datakunskap (72 469) och psykologi (35 476). (Tabell 5,4). Siffrorna för de sistnämnda två kurserna inkluderar även andra studerande än omvårdnadsselever.

Samlade tankar

Denna summariska genomgång visar att utbildningen till vårdbiträden och undersköterskor vilar på en 40-årig tradition. Yrkesgruppen består till stor del av kvinnor. Det har aldrig funnits någon harmoni mellan hur många elever som skolan förmått att utbilda och arbetsgivarens behov av utbildad personal. Betydligt fler vuxna än ungdomar utbildar sig inom omvårdnadsprogrammet; cirka 3 000 ungdomar och gissningsvis 17 000 vuxna per år. Vi vet också att i kommunerna är cirka 42 procent av vårdbiträdena utbildade. Om strävan efter att alla som är anställda inom äldreomsorgen ska ha undersköterskekompetens, är arbetsuppgiften för utbildningsanordnaren gigantiskt.

Vilket förhållande har nu kommunen till utbildning? Följande redovisning baserar sig på en intervju- och dokumentstudie som gjorts under åren 2000 och 2001. Av det omfattande materialet lyfts här fram frågor om utbildning och kompetens. För informanterna låg rekryteringsfrågor så nära dessa frågor, att de inte alltid går att särskilja.⁴

Kompetenskrav enligt kommunernas policydokument

Socialstyrelsen (2001) gör en definition av formell kompetens och skriver att

...med formell kompetens avsågs vård- och omsorgsutbildning motsvarande lägst gymnasiekompetens, definierad som: fullgjord utbildning vid gymnasieskolan med inriktning mot vård och omsorg (omvårdnadsprogrammet, vårdlinje, social linje m.fl.) eller fullgjord utbildning via kommunal vuxenutbildning eller motsvarande till vårdbiträde, undersköterska eller skötare (sidan 57).

Vilken kompetens anser då kommunerna att personalen inom äldreomsorgen bör ha? När man läser kommunernas policydokument får man inget entydigt svar på den frågan. I samtliga dokument tas kompetensfrågan upp. En kommun uttrycker

att det inom verksamheten finns tillräckligt med personal med adekvat utbildning och personlig lämplighet för arbetsuppgiften.

Kravet på adekvat utbildning visar sig i personalstatistiken för denna kommun. De hade 1 050 vårdbiträden och 290 undersköterskor anställda inom äldreomsorgen. Det innebär att cirka 20 procent av personalen har en an-

⁴ Studien härrör sig från insamlad material i samband med min avhandling. I fokus finns dokument och intervjuer med 18 enhetschefer på ålderdomshem och servicehus i totalt elva kommuner. Från dessa kommuner har jag samlat in policydokument som äldreomsorgsplaner, verksamhetsberättelser, personalpolicyprogram och utbildningsprogram. Här nämns dessa dokument som policydokument. I insamlandet har jag via telefon samtalat med bland annat den utbildningsansvarige i kommunen. Det har lett mig vidare till de utbildningsanordnare som kommunen använder sig av. Från dessa har jag bland annat samlat in kursplaner.

ställning som undersköterska. Detta var även genomsnittet för övriga kommuner. Den av kommunerna som hade flest anställda med undersköterskekompetens redovisade en siffra på 63 procent. I kommunernas personalprognoser finns samma uppdelning mellan kompetensområdena och ungefärligen samma procentuella fördelning, vilket borde innebära att majoriteten av personalen är och kommer att vara vårdbiträden. Behöver ett vårdbiträde ha utbildning för att bli anställd i kommunen? kan vara nästa fråga. I en annan kommuns policydokument står

att kompetens inte bara är rätt utbildning. Det handlar om lämplighet, erfarenhet och förhållningssätt. Stora krav ställs på personalens kunnande. Anställda ska vara tusenkonstnärer med hög social och medicinsk kompetens. Personalens arbete ska präglas av respekt för den äldres självbestämmande, integritet och av att den äldre känner trygghet i insatserna.

Vi tittar vidare i policydokumenten och kan läsa

att med yrkeskompetens menar vi den specialistkompetens och den förmåga medarbetarna har att genomföra en speciell arbetsuppgift, men en lika viktig kompetens är social förmåga – relationskompetens.

Den ena kompetensen grundar sig på utbildning, men vilken utbildning som avses är inte tydliggjord. Den andra kan betecknas personlig eller informell kompetens. Den informella kompetensen är uttryckt i dokumenten som empati, samarbetsförmåga, noggrannhet och beslutsamhet.

I tre av kommunerna finns en tydlighet om vilket utbildningskrav som avses. En av kommunerna skriver:

Kommunen måste ha kompetent personal som kan bedöma vad som ska göras när personen insjuknar. Framtidens nyrekrytering ska vara undersköterskor, vårdbiträden och mentalskötare för att få en bred kompetens bland personalen. Utbildning är viktig, men vikt ska även läggas på personligt engagemang, ansvarsfullhet och empatiförmåga.

I en annan kommun är man något tydligare med vad man avser med formell utbildning:

Kraven och ansvaret på personalen ökar, vilket innebär att alla behöver en utbildning motsvarande omvårdnadsprogrammet för att klara uppgifterna.

Här ser kommunen omvårdnadsprogrammet som kompetensgivare, men uttrycker inte hur mycket av omvårdnadsprogrammet som den anställda ska ha läst för att anses vara utbildad. Endast en av kommunerna har satt som målsättning att alla nyanställda ska ha lägst treårig omvårdnadsutbildning. Denna kommun anser att *personal med lämplig utbildning och kompetens utgör en förutsättning för god kvalitet.*

Av resultatet framgår att utbildning inte är tillräckligt för att vårdbiträdet skall anses vara kompetent, utan de personliga egenskaperna är minst lika viktiga, om än inte viktigare.

Kompetenskrav enligt enhetscheferna

När jag ställde frågan till enhetscheferna vilket kompetenskrav de hade vid anställning, (här kan påpekas att frågan om anställning inte var så lätt eftersom det inte var ofta som enhetscheferna anställde – många hade personal som hade varit anställda i upp emot 20–25 år) uttryckte många ganska otydliga kompetenskrav: *Helst någon form av utbildning*. Andra var tydligare med att det var undersköterskeutbildning som de eftersträvade: *Lägst vårdbiträde men helst undersköterska*. Några enheter hade utbildade undersköterskor som arbetar som vårdbiträden. Många av enhetscheferna uppgav att cirka 30–40 procent av den tillsvidareanställda personalen hade undersköterskekompetens. Ungefär hälften var vårdbiträdesutbildade men alla enheter hade någon utan formell utbildning. Dessa var personer som på grund av ålder, språk, familjesituation eller rädsla inte hade gått att övertalas till utbildning. Vikarierna hade oftast någon form av utbildning eller var i utbildning, däremot var timvikarier och sommarvikarier mestadels utbildade. Tar man i beaktande att minst 30 procent av dem som arbetar saknar tillsvidareanställning finns det en hel del vårdbiträden utan formell kompetens.

Undersköterskans arbetsuppgifter skiljer sig från vårdbitrådets i tre avseenden. Undersköterskan kan på delegation från sjuksköterskan utföra omläggningar, ge insulin och dela ut viss medicin. På vissa enheter är även dessa arbetsuppgifter delegerade till vårdbiträdet. Har enheten många sjuksköterskor utfärdas färre delegationer.

Det som gör undersköterskeutbildningen eftersträvansvärd för enheterna är inte den renodlade medicinska kompetensen utan snarare en ökad förståelse för den äldre.

Undersköterskan har en kunskap som gör att dom kan se hela människan, dom har en helhetssyn. Det är många som är så pass sjuka som bor på servicehus och vi har många dementa och ibland är det så att man inte har riktig förståelse för ett förhållningssätt gentemot dementa och psykiskt sjuka, ja dom är (vårdbiträdena) oförstående, okunskap.

En annan enhetschef säger

att man vet mer då, man kan mer om äldres hälsa, man kanske bedömer bättre. Först tänker jag på medicinsk kompetens som att ha kunskap om olika sjukdomar som stroke, men det är inte bara medicin utan det handlar ju om det här med bemötande så att man gör saker på rätt sätt, och kunskaper om äldre, vad som är normalt åldrande och vad som är sjukdom.

Kunskap ger en ökad förståelse för den äldre människan och gör undersköterskan till någon som ger bättre omsorg. Men inte för alla, en del "biter" inte utbildning på. Andra sägs vara "födda" till goda omvårdare, denna egenkap finns främst hos "trotjänarna", framhåller någon.

Informell kompetens avgörande för anställningsbarhet

Enhetscheferna var eniga i den inställning som uttrycktes så här:

Man kan inte bara titta på utbildning, de kan ju vara totalt olämpliga.

Enhetscheferna ansåg att den informella kompetensen många gånger vägde tyngre än den formella. En av enhetscheferna uttryckte det så här:

Finns inte empati, så gör jag hellre jobbet själv. Rätt personlighet talar om att du har ett engagemang och intresse för det arbete som du utför, att du känner att det är viktigt, att du är en lugn och ödmjuk person, att du är lyhörd för varje person.

Olika strategier används för att bedöma den informella kompetensen. Under anställningsintervjun ställer enhetschefen frågor där svaren ska spegla personens värderingar, men lika viktigt är hur hon agerar tillsammans med de äldre.

Jag går en vandring och vi möter olika pensionärer och jag ser reaktionen; de som står utanför eller de som vågar ta i handen.

Eller som en annan enhetschef beskriver det:

Jag hade en diffus känsla att det här stämmer inte och så var vi runt till demsenheten och då fick jag se hur hon uppförde sig mot de gamla och då försvann alla tvivel.

Personkännedom är en viktig förmåga som enhetscheferna anser sig ha. En del uttrycker det som "den kliniska blicken".

Vid en närmare granskning av det som uttrycks som informell kompetens kan man se att det handlar om:

- Hur man är som person. Här nämns egenskaper som initiativförmåga och förmåga att se möjligheterna. Personen skall också vara aktiv och ha positiv utstrålning. Det gäller att vara lagom dominant, mjuk, ödmjuk, självständig, flexibel, kreativ och öppen samt ha känsla och engagemang för jobbet.
- Hur man är mot de gamla. Beskrivs som att vara lyhörd för vårdtagarnas behov, ha vilja att se personen, besitta empatisk förmåga, ha medkänsla och tycka om gamla människor.
- Förmågan att ingå i ett arbetslag. Här är av betydelse att passa tider, ha låg frånvaro, ha samarbetsförmåga, vara pålitlig och att passa in.

En viktig aspekt för enhetschefen är att se hur personen passar in i den befintliga personalgruppen. Den som anställs måste vara något så när lik de redan anställda, inte avvika för mycket. Enhetschefen vill inte skapa konflikter:

Där tar jag hänsyn till personalgruppen. Gruppen är gammal, mellan 50 och 60 år, och då gäller det att hitta rätt person som inte är för driftig eller för drivande utan hon ska vara lagom driftig.

En annan enhetschef ger en motsatt bild av att passa in:

Så vet jag ju dom på avdelningarna som hon ska jobba ihop med och då får man fundera på vad gruppen behöver för något, jag tycker man ska blanda unga och gamla, lugna och intensiva så att man inte får en grupp som är alltför lika utan man blandar upp den.

När man har beslutat sig så säger samtliga enhetschefer att de tar referenser. Men det händer att man "går på en nit" ändå. Ibland har man ingen valmöjlighet:

sedan sitter man ganska illa till ibland när det är ont om vikarier och då får man prova, det kan gå i alla fall. Bara för att täcka upp medan ordinarie personal är borta.

Utbildningsinsatser i kommunerna

Av de elva kommuner som ingår i studien är det tio som har ett aktivt samarbete med utbildningsanordnarna. Kommunens "utbildningsansvarige"⁵ sitter ofta som representant för kommunen i skolornas "programråd". Skolorna samverkar med kommunen om vilka valbara kurser som skolan bör ha. Detta samarbete sker både på gymnasieskolan och på Komvux⁶. Äldreomsorgen bistår ibland med utbildningslokaler, med praktikplatser och utbildade handledare. Ett stort arbete läggs ned på att ta mot elever ute på enheterna. Det kan vara allt från PRAO i årskurs åtta på grundskolan, till APU för omvårdnadsprogrammets elever, eller arbetsförmedlingens "pröva på praktikanter". Alla som kommer till enheterna ses som presumtiva arbetssökande. I samtliga kommuner finns en strävan efter att alla ska ha någon form av utbildning. Kommunernas policy för att åstadkomma detta skiljer sig emellertid åt.

5 Här används olika tjänstetitlar, men de flesta kommuner har någon anställd för att handha utbildnings- och rekryteringsfrågor, jag har här valt att kalla dem utbildningsansvarig.

6 Vid en sammanställning av 24 kursplaner från de elva kommunerna så upplever jag att kursutbudet på de valbara kurserna är likartat. Alla skolor har social omsorg och omvårdnad som obligatoriska kurser bland dem som benämns som valbara. En del skolor har enbart obligatoriska "val" både på ungdoms- och vuxensidan. Jag tolkar det som om det mest är en fråga om resurser (pengar, elever, lärare) hur stor valbarheten är. De stora utbildningsanordnarna erbjuder betydligt fler valmöjligheter, varför den elev som vill välja bör söka sig till en skola med många varianter av omvårdnadsprogrammet.

Vårdbiträdets eget ansvar

I fem av kommunerna förutsätts att den person som kommunen anställer har formell utbildning. För fyra av dessa kommuner är formell utbildning lägst vårdbiträdesutbildning, för den femte är troligtvis formell utbildning undersköterskeutbildning. Dessa kommuner ordnar ingen utbildning för sin personal. De har inga avtal med utbildningsanordnare och köper inte någon grundutbildning (här avses inte den interna kompetensutveckling som finns i form av tvådagarskurser och föreläsningar). Tilläggas bör att dessa kommuner vid tidigare tillfällen har utbildat sin personal, men som en av kommunerna skriver i ett policydokument:

Under de senaste åren har arbetsgivaren grundutbildat 70 personer som saknat adekvat utbildning. Detta har fått till följd att motivationen hos en del unga att på egen hand skaffa sig vårduutbildning har minskat samtidigt som det medför höga kostnader för arbetsgivaren.

Utbildning med lön

Fyra av kommunerna har en annan policy och erbjuder utbildad personal grundutbildning med lön. En av kommunerna erbjuder vårdbiträdesutbildning⁷. Två av kommunerna har utbildningen i två etapper: först en vårdbiträdesetapp, där man sedan kommer tillbaka i tjänst som vårdbiträde, därefter en etapp då man kan söka undersköterskeutbildning. Dessa tre kommuner har omvårdnadsprogrammets kursplan som grund för utbildningen. Den fjärde kommunen har en helt egen utbildning som ger den kompetens som kommunen anser vara nödvändig för att klara arbetet som vårdbiträde. I en av kommunerna kräver arbetsgivare att personalen är trogen kommunen i ett år efter avslutad utbildning, annars får personen betala tillbaka utbildningskostnaden till kommunen. I dessa kommuner förbehåller sig också arbetsgivaren att själv välja ut den personal som ska få gå på utbildning.

Betald utbildningsplats men inte utbildningslön

Två av kommunerna köper utbildningsplatser, 30 per år, dit personalen själv söker. Skolan väljer ut dem som blir antagna. I den ena av kommunerna tar personalen tjänstledigt för studier under utbildningen (ett år) och går åter i arbete under sommarmånaderna. Under tjänstledigheten uppbär den studerande statligt utbildningsbidrag. Motprestationen är att kommunen tar emot arbetssökande på ett utbildningsvikariat. De som blir utbildningsvikarier är arbetssökande hos arbetsförmedlingen, och genomgår en 6–8 veck-

7 Vårdbiträdesutbildning innebär några av omvårdnadsprogrammets kurser. Hösten 2001 byter vuxenskolan ut kursplanen GyVux1994/98:15 och får samma kursplan som ungdomsskolan GyOP 2000:15. Några av kommunerna var klara med hur höstens vårdbiträdesutbildning skulle se ut (juni 2001). Utbildningen skulle innehålla medicinsk grundkurs samt kurser i omvårdnad*, social omsorg*, psykologi, människan socialt och kulturellt, etik och livsfrågor. *Förutsätter validerad arbetslivserfarenhet.

ors orienteringskurs. I den andra kommunen är utbildningen fyra terminer lång och personalen ordnar sin studietid (en och en halv dag per vecka) antingen genom att ta tjänstledigt utan lön eller, som de flesta gör, omfördela sin arbetstid med hjälp av ett flexibelt arbetsschema.

Förutom detta så finns det i alla kommuner en uppsjö av utbildningsanordnare som erbjuder omvårdnadsprogrammet. Det är upp till var och en som är intresserad av att utbilda sig att på eget initiativ ta kontakt med utbildningsanordnarna.

Spetsutbildning

Den utbildningsinsats som kommunerna gör handlar i stort sett om att få personalen formellt utbildade, att förmedla eller ge grundutbildning. När det gäller vidareutbildning för undersköterskor är det svårt att finna någon genomtänkt plan. I hälften av kommunernas policydokument finns en rad om detta. Främst handlar det om att utveckla undersköterskans pedagogiska förmåga som handledare till elever. Två av kommunerna har tankar om att vidareutbilda undersköterskorna till sjuksköterskor.

En del av utbildningsanordnarna har så kallade spetskurser för redan utbildade undersköterskor. Dessa kan läsas på eftermiddagstid. Demens- och psykiatriutbildning är det vanligaste. En utbildningsanordnare har satsat på en hemsjukvårdsutbildning, enligt KY-modellen (kvalificerad yrkesutbildning). Utbildningsanordnarna menar att det är svårt att locka den grupp som redan har grundutbildning till studier.

Kortare kurser

I kommunerna förekommer också kompetensutveckling i form av kortare kurser, på en till två dagar eller en halv dags föreläsning. Enheterna har en egen budget för kompetensutveckling, oftast rör det sig om 500–700 kronor per anställd och år. Enligt enhetscheferna så inventerar de vårdbiträdenas behov och önskemål om kurser i samband med utvecklingssamtalet. Vårdbiträdenas önskemål sammanställs och de kurser/föreläsningar som de flesta har visat sig intresserade av försöker enhetschefen ordna. Ibland kan någon anställd i kommunen eller enhetens sjuksköterska komma och hålla en föreläsning. En enhetschef säger:

Det var kanske 15 personer som hade önskat sig mera kunskaper om psykiatri. Då tog vi kontakt med någon som var duktig i psykiatri från sjukhuset och frågade: "Har du lust att komma och föreläsa i en eller två dagar i det ämnet?"

Lyftteknik är något som sjukgymnasten regelbundet lär ut, kommer det någon ny boende som behöver lyfthjälp så är alltid sjukgymnast och arbetsterapeut med och handleder personalen. På en enhet där enhetschefen tycker att utbildningsbehovet är stort har sjuksköterskan lagt upp ett utbildningsprogram. *Det blir mest en teoretisk genomgång, men det är ju tidsbrist också.*

Kommunerna har också centrala utbildningssatsningar utifrån vad som kommunen för tillfället tycker är viktigt. Aktuellt under året, i de flesta av kommunerna, har varit demensutbildning, vård i livets slutskede, bemötandefrågor, nutrition, psykiatri, rehabilitering, åldrandets sjukdomar och stresshantering. En av enhetscheferna säger dock:

Jag skulle vilja skicka iväg alla i två dagar på personlig utveckling, det här om vad som händer i en grupp, gruppprocesser, lära sig kommunicera. Allt om konfliktlösning, hur vi löser konflikter det tror jag skulle ge mera än om föreläsningar om stroke, diabetes och hjärt- och kärlsjukdomar sådant som kommer hela tiden, det skulle vara mer utvecklande.

Man kan här tänka sig att eftersom många inte har en formell utbildning så försöker man täppa igen kunskapsbristen med små korta kurser som berör den äldre personens hälsa. Omnämmandet av dessa kurser ger ett medicinskt intryck när man läser kommunernas verksamhetsberättelser. En utbildningsansvarig berättar att hon har fått påringningar från distriktsläkaren att kommunens personal ringer om *bagatellartade förändringar hos de äldre, förändringar som är normala*, vilket har gjort att denna kommun satsar på kurser i gerontologi.

Lönar sig utbildning?

Även frågor om utbildnings lönsamhet har studerats. Vad får det utbildade vårdbiträdet för lön? Det största lönegapet var mellan den helt utbildade och det utbildade vårdbiträdet, där löneskillnaden kunde ligga mellan 500 och 900 kronor i månaden. Men skillnaden i lön mellan vårdbiträdet och undersköterskan rörde sig oftast bara om 200 kronor. Så i lönekuvertet märktes inte skillnaden nämnvärt. Det finns andra skäl att gå igenom en utbildning. En enhetschef säger att *kunskap ger trygghet*, vilket också detta exempel visar:

Det var en ung tjej som sa "jag klarar inte det", men hon blev på något sätt övertalad av personalen här, och är nu färdig undersköterska och hon har vuxit något otroligt.

En enhetschef berättade om en sommarvikarie som inte hade studerat på 30 år och hon är helt lyrisk. Det är en ny värld för henne. Så utbildning lönar sig för den personliga växten – att veta att "jag kan" ger också en trygghet i arbetet.

En hopplös situation?

Trots att kommunerna uttrycker att formell kompetens är önskvärd finns stora svårigheter att nå detta mål. Som har framgått tidigare så finns det en

stor del utbildade och denna tendens verkar ej brytas. Svårigheterna bottnar bl.a. i att det är ett yrke som främst väljs av kvinnor från arbetarklassen samt att många av dessa kvinnor sätter familjen, ej yrket, i centrum. Vi vet att de som studerar på omvårdnadsprogrammet till stor del tillhör gruppen ej studiemotiverade. Kommunerna tycks sakna en plan för hur utbildningsbehovet ska täckas. Till detta kommer att kommunen inte kan erbjuda någon ekonomisk fördel för den utbildade.

Vilka möjligheter finns då att rekrytera andra än de som av tradition rekryteras till äldreomsorgen? Låt oss göra ett tankeexperiment och tänka oss att vi skall rekrytera män till yrket. Många ansträngningar har gjorts att få män att söka både utbildning och arbete inom äldreomsorgen. Om vi tänker oss att män ur samma socialgrupp och med samma studieintresse som de nyssnämnda kvinnorna skulle välja att arbeta i äldreomsorgen, vore det troligt? Nej, knappast. Då byter vi ut förutsättningen. Vi tänker oss att det är kvinnor och män ur medelklassen, med goda studieresultat, som söker det eftertraktade omvårdnadsprogrammet (minst 280 poäng krävs). Vad krävs då av arbetet? Jo, att det är på heltid, att det finns karriärmöjligheter, att arbetet är utvecklande, att det är ekonomiskt lönande – gärna med möjlighet att bli egen företagare (tänk på frisöryrket!). Ett annat alternativ är att kravet för anställning är lägst högskoleexamen. Den utvecklingen håller på att ske (åtminstone är det ambitionen) på andra kvinnodominerade arbetsplatser som de inom sjukvård och barnomsorg. För att alla dessa exempel skall kunna bli verklighet krävs en kraftfull och målmedveten satsning från kommunledningens sida. Min åsikt är dock att det vettigaste och mest realistiska är att satsa på dem som i dag, av tradition, visar intresse för att arbeta inom äldreomsorgen. Att göra arbetet än mer attraktivt för denna grupp kvinnor men utan att ge avkall på formell kompetens. Jag tänker här presentera en lösning.

Alla ska ha utbildning

Först och främst krävs kraftfulla och väl genomtänkta tag av kommunledningen. Kommunledningen bör fatta ett beslut om vilken utbildning man vill att kommunens vårdbiträden/undersköterskor ska ha. Detta ska vara tydligt utskrivet i personalpolicydokumentet, ej som nu något omskrivet, ej uttydbart. Detta är inget som kan delegeras till de enskilda enhetscheferna utan här krävs det en central strategi.

Vid anställning av dem som ej har formell utbildning ska man direkt, gärna i samråd med en utbildningssakkunnig, planera hur vårdbiträdet ska skaffa sig utbildning. Alla utbildade vårdbiträden ska innan de går ut i arbete ha en rejäl teoretisk introduktion, minst två veckor. Introduktionen kan göras i samarbete med skolan. Utbildningsbevis ska utfärdas på intro-

duktionskursen och sedan ligga till grund för vårdbiträdets utvecklingsplan. Först efter genomgången introduktion ska man få gå ut på arbetsplatsen, den första tiden med handledning av erfarna kollegor.

Utvecklingsplanen är ett viktigt instrument för att vårdbiträdet skall få ordning och struktur på sitt lärande. Möjligheter till validering och prövning ska hela tiden finnas, vilket i sin tur ger möjlighet till ett vuxenpedagogiskt arbetssätt. Detta arbetssätt kräver ett nära samarbete med skolan. Skolan ska hålla med en mentor som hjälper varje studerande vårdbiträde.

Efter det att man är klar med grundutbildningen ska det finnas möjligheter att få spetskompetens (kvalificerad yrkesutbildning). Sådan ska belönas med högre lön och mer kvalificerade arbetsuppgifter.

Med detta vill jag säga att kommunerna inte ska göra avkall på kravet på formellt utbildad personal inom äldreomsorgen.

Ett annat perspektiv

Artikeln har sitt fokus på arbetsgivaren och hur denne hanterar frågan om utbildning/kompetens. Ett annat fokus skulle kunna vara hur utbildningen täcker in arbetsgivarnas och elevernas behov av utbildning. Vi ser att antalet utbildningsvägar för flickor minskade i och med att gymnasiereformen genomfördes 1992, vilket troligtvis också drabbade äldreomsorgen. Vi ser samtidigt att Komvux utbildar betydligt fler än gymnasieskolan i omvårdnad och här är frågan om inte gymnasieskolan är för rigid i sitt åldersfixerade antagningstänkande.

Oavsett vilket perspektiv och vilken angreppspunkt vi väljer, måste dessa – ett par av de kommande decenniernas viktigaste – frågor lösas: Hur skall vi få tillräckligt med personal till äldreomsorgen? Hur skall vi säkra att alla är kompetenta och har adekvat utbildning?

Generella kompetenser bedöms via gymnasieskolans nya yrkesprov

Per Gerrevall

- ● ● ● Hur vi mäter resultatet av utbildningen eller – rättare sagt – hur vi mäter elevens generella yrkeskompetens är i fokus för följande bidrag. Per Gerrevall framhåller provens dubbla betydelse, dels som undervisningsguide om vad som är värt att veta och kunna, dels som underlag för bedömning av elevens kompetens. Ämnessplittringen och koncentrationen på kursmål och betygskriterier har tyvärr medfört ett alltför teknologiskt förhållningsätt, som fått till följd många prov och inriktning på mätbara kunskaper.

Nya kompetensprov har nu utarbetats, kompetensprov som vilar på kommunikativ grund och som mäter generella kompetenser. Proven skall utgöra en naturlig del av den dagliga verksamheten och eleverna skall i dialog med läraren veta vad som bedöms och hur. Samtidigt bör proven leda till att undervisningen riktas mot de önskvärda kompetenserna.

Artikeln ger en noggrann beskrivning av de nya proven och redovisar bakomliggande diskussion, de krav som ställs på dem, deras syfte, innehåll, utformning och bedömning. Proven genomförs delvis individuellt, delvis i grupp och helst skall någon del även utföras i en autentisk situation. Resultatet skall redovisas i en "kompetensprofil" vars krav kan se olika ut för olika yrken. Begrepp som kompetens och nyckelkvalifikationer diskuteras utförligt.

En konsekvens av det synsätt som speglas i proven är att man enligt författaren bör minska ämnesstressen i skolan och hellre rikta in sig på programmålet och på breda kompetensområden.



Per Gerrevall

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

Generella kompetenser bedöms via gymnasieskolans nya yrkesprov

av Per Gerrevall

Att provens innehåll och utformning har stor inverkan på undervisningen och på elevernas studier är väl känt. I några klassiska studier har detta visats med all önskvärd tydlighet (t.ex. Miller & Parlett, 1974; Snyder, 1971). Proven signalerar vad som är värt att kunna och varför detta kunnande är väsentligt att utveckla. De visar alltså eleverna vad det är de ska lägga sin energi på. Att detta även gäller dagens gymnasieelever har Andersson (2000) visat i en aktuell doktorsavhandling. Prov eller bedömning av kunskapsutveckling har en nära koppling till det uppdrag som lärare har att sätta betyg på elever. Lärare tenderar därför ofta att anpassa undervisningen efter de externa prov som förekommer – exempelvis nationella prov (Smith, 1988).

Betygen sammanfattar de kompetenser som eleven demonstrerat och bildar underlag för framtida val av studieinriktningar eller för framtida anställningar. Det är således oerhört viktiga beslut som fattas när ett betyg sätts. Detta har naturligtvis varje elev och varje lärare full insikt i. Det gör det förstås viktigt att det underlag som finns till hands när betygen sätts också speglar alla de olika kvaliteter som eleverna ska utveckla. Proven måste således fånga in även de kvaliteter eller de kompetenser som visar sig i praktisk handling eller i samspelet mellan människor.

Det går att inta olika förhållningssätt till bedömning av kunskapsutveckling. Det kan ingå som en naturlig del i den vardagliga tillvaron att man utvärderar det kunnande som eleverna visat. Lärare och elever försöker gemensamt att klargöra och förstå utfallet av undervisningen. Man kan tala om bedömning som ett inslag i ett *kommunikativt förhållningssätt* till utbildningen. Man kan också formalisera bedömningen och låta den bli en makt- och motivationsfaktor i skoltillvaron och något som upprätthåller distans mellan lärare och elever eller mellan bedömare och bedömd. Här kan man istället tala om bedömning som ett inslag i ett *teknologiskt förhållningssätt* till utbildning.¹

I Skolverkets senaste granskningar (2000a och 2000c) av den svenska gymnasieskolan framträder bilden av stressade elever, där prov och betyg

¹ Begreppen är hämtade från Biesta (2000). Det kommunikativa förhållningssättet kan härledas till begreppet kommunikativt handlande som utvecklats av den tyske socialfilosofen Jürgen Habermas (t.ex. 1984) och som diskuterats i pedagogiska sammanhang av bl.a. Fritzell (1996) och Fritzén (1998).

har en stark inverkan på skolvardagen. Bilden fördunklas ytterligare av att många elever – särskilt inom de produktionsinriktade programmen – har svårt att hitta sammanhang och mening i det de studerar. De vandrar från ämne till ämne, där tillvaron styrs av kursplaner och betygskriterier, och de övergripande sammanhang som målas upp i läroplanen eller i programmålen lyser med sin frånvaro. Skolverket konstaterar vidare att...

...den starka fokuseringen på betyg lett till en ökning av antalet formaliserade prov och därmed mätbara kunskaper till förfång för kunskapskvaliteter som kräver andra bedömningsmetoder (Skolverket, 2000a, sidan 175).

Granskningarna tyder sålunda på att det teknologiska förhållningssättet har kommit att få en stark ställning i dagens gymnasieskola, vilket kan synas motsägelsefullt med tanke på att den aktuella läroplanen (Lpf 94) i många avseenden företräder en kommunikativ inriktning.

I gymnasiereformens intentioner ligger även att eleverna ska utveckla mer generella kompetenser såsom att lösa problem, att hantera information, att kommunicera, att samarbeta, etc. (Skolverket 1996). Det är kunskapskvaliteter som visar sig i handling och i samverkan mellan människor och därmed inte vad som ovan karaktäriseras som mätbara kunskaper. Av utvärderingarna att döma fångar dagens prov inte in dessa kompetenskvaliteter.

Den utmaning jag tänker använda de följande sidorna till att behandla lyder därför så här:

Kan vi utifrån ett kommunikativt förhållningssätt till utbildning karaktärisera och bedöma de generella kompetenser som eleverna genom de yrkesförberedande programmen ska utveckla?

Utmaningen sammanfattar ambitionen med de nya ”yrkesproven” för gymnasieskolans yrkesförberedande program, och jag avser beskriva dessa prov och sätta in dem i ett vidare pedagogiskt sammanhang.²

Yrkesprovets kommunikativa grund

Av tradition är prov och bedömning som pedagogiska företeelser något som ligger långt ifrån öppenhet och demokratiska principer. Proven genomförs ofta när undervisningen är slutförd, provuppgifterna ska inte vara kända för eleverna i förväg, proven genomförs individuellt under starkt reglerade omständigheter, de rättas eller bedöms av lärare, etc.

Kan man tänka sig motsatsen, dvs. att bedömning av kunskapsutveckling och undervisning sammanflätas, att provuppgifterna är kända, att proven

² Proven ingår i Skolverkets provbank och utvecklas i samverkan mellan Prim-gruppen vid Lärarhögskolan i Stockholm och Institutionen för pedagogik vid Växjö universitet.

genomförs under öppna betingelser och att eleverna är delaktiga i bedömningen? Utifrån ett kommunikativt förhållningssätt till bedömning ter sig detta snarast som nödvändiga förutsättningar. Några viktiga kommunikativa principer är just *öppenhet, delaktighet och samhällelig legitimitet*.

I öppenheten ligger att eleverna ska veta vad det är de blir bedömda på och hur bedömningen går till samt vara förtrogna med grunderna för den bedömning som görs, dvs. vad som skiljer ett bättre handlande från ett sämre. I öppenheten ligger också att bedömningens innehåll och form ska kunna kommuniceras och diskuteras.

I delaktigheten ligger att bedömningen är en gemensam angelägenhet för lärare och elever, som planeras in och genomförs under demokratiska former. Genom att eleverna är väl förtrogna med de grunder som bedömningen görs mot har de också förutsättningar för att själva bedöma sin egen och sina studiekamraters kompetens.

I den samhälleliga legitimiteten ligger att både bedömningens innehåll och form ska återspegla autentiska förhållanden. Uppgifterna ska vara meningsfulla för eleverna och ha relevans gentemot det samhälls- och arbetsliv som utbildningen förbereder för. Det innebär i det här fallet att bedömningen inriktas mot de övergripande integrerade sammanhang eller de kompetenser som uttrycks i styrdokumentens övergripande mål. Bedömningens form bör också återspegla naturliga situationer, där man exempelvis har möjlighet att samarbeta och har tillgång till de hjälpmedel som normalt finns tillgängliga.

De nya nationella proven för gymnasieskolans yrkesförberedande program vilar på en kommunikativ grund. Provmaterialet är tillgängligt via webben för både lärare och elever.³ I materialet beskrivs vad som bedöms och hur denna bedömning ska gå till, och materialet ska diskuteras mellan lärare och elever. Genom att underlaget för bedömningen ska vara känt ska det också finnas förutsättningar för att eleverna ska kunna vara delaktiga vid bedömningen.

En central dimension i de nya proven är att de ska vara baserade på autentiska situationer eller problem. Lärare har tillsammans med företrädare för arbetslivet valt ut situationer eller problem som är av den karaktär att de kan beskrivas som nyckelsituationer i den yrkesverksammes vardag och som varje yrkesverksam måste kunna hantera. Dessa situationer eller problem presenteras för eleverna med hjälp av multimedia. Provens utformning ska så långt som möjligt återspegla autentiska förhållanden. I uppgifterna ingår att lösa problem, att arbeta tillsammans i lag, att praktiskt genomföra olika uppdrag, etc. Individuella uppgifter varvas med kollektiva, och eleverna har

³ Eleverna har tillgång till den allmänna informationen om proven i vilken också ingår grunderna för hur bedömningen ska göras, men de har inte tillgång till uppgifterna förrän vid provtillfället.

tillgång till de hjälpmedel som yrkesverksamma har i motsvarande situationer. Autenticiteten kan, beroende på programmets karaktär, drivas olika långt i olika program. I vissa sammanhang kan eleverna genomföra autentiska uppgifter fullt ut, medan autenticiteten i andra sammanhang – exempelvis inom omvårdnad – bygger på simulering av faktiska situationer.

Flerfaldiga syften med yrkesproven

Utan att göra anspråk på att vara heltäckande vill jag lyfta fram några väsentliga syften med proven. Vissa syften hänför sig till det inre arbetet och andra har med utbildningens relation till omvärlden att göra.

Stimulera elevernas studier och lärande

Vi konstaterade tidigare att proven styr elevernas studier och lärande. Därför menar Gibbs (1999) att det är strategiskt för utbildningsansvariga att använda proven för att realisera de utbildningsfilosofiska grunder som utbildningen vilar på. Han lyfter fram några väsentliga syften med proven som rör elevernas kunskapsutveckling, nämligen att de ska:

- fånga in och rikta elevernas tid och uppmärksamhet
- stimulera användandet av adekvata studieformer
- tillhandahålla relevant feedback (återkoppling) som eleverna kan dra nytta av
- hjälpa eleverna att införliva disciplinens kvalitativa normer och standarder.

Proven signalerar för eleverna både vad som är väsentligt att lära sig och hur mycket tid som behöver läggas ned för att klara uppställda krav. Prov, som ställer eleverna inför problem som ska hanteras och som förutsätter att eleverna är väl insatta i de innehållsområden som problemen behandlar, riktar förstås in elevernas tid och uppmärksamhet på ett annat sätt än reproducerande prov, som ställer eleverna inför att återge vad som behandlats i undervisningen. Det handlar om att utnyttja provens motiverande och styrande funktion så, att eleverna ägnar sin energi åt det som är fruktbart och meningsfullt på längre sikt.

Det finns en nära koppling mellan undervisning och prov. Ställer proven krav på processkunskaper – att kunna lösa problem, samarbeta, kommunicera, handla praktiskt, etc. – måste undervisningen också vara utformad på ett sådant sätt att den ger eleverna möjlighet att utveckla dessa kompetenser. För att exempelvis kunna utveckla kompetens i att samarbeta, måste man å ena sidan diskutera vad ett gott samarbete egentligen innebär och å andra sidan få möjlighet att både praktisera och reflektera över samarbetets villkor.

De bedömningar som görs ska bidra till att stödja elevernas kunskaps- och kompetensutveckling. Eleverna ska enligt den aktuella läroplanen (Lpf

94) ha underlag så att de kan bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna. Det innebär att eleverna genom proven ska få klart för sig vilka kompetensområden de behärskar väl och vilka de behöver utveckla mer. Det innebär också att den bedömning som görs inte bara ska peka bakåt, utan den ska ge underlag för formulering av personliga mål i förhållande till dem som utbildningssystemet givit.

Normer och värden visar sig när grunderna för bedömningen kommuniceras och blir till föremål för diskussion. Kriterierna för vad som utmärker goda prestationer är grundade i de normer och värden som råder inom en utbildnings- och yrkeskultur. Genom att sätta sig in i bedömningens grunder blir eleverna också förtroga med de kvalitetsnormer som yrkesverksamheten vilar på.

Ge underlag för betygssättning

Det syfte som annars kanske mest förknippas med prov är att de ska *ge underlag för betygssättning*. Proven har en annan roll i dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem, än vad de hade i det tidigare relativa betygssystemet. I det relativa betygssystemet kan man säga att det rådde ett *indirekt* samband mellan prov, betyg och utbildningens mål. Betygen vilade, genom att de byggde på normalfördelningen eller den s.k. Gausskurvan, på en kvantitativ grund. Proven skulle därför vara utformade så att de resulterade i en spridning mellan eleverna. Utifrån denna spridning kunde sedan betyg och betygsgränser fastställas.

Betygen visade alltså egentligen inte vad eleverna kunde utan hur väl de klarat sig i förhållande till andra elever i landet.

I det mål- och kunskapsrelaterade systemet råder i stället ett *direkt* förhållande mellan prov, betyg och utbildningsmål. Provens funktion är att generera underlag för en bedömning av om utbildningsmålen har uppnåtts. Eleverna ska alltså genom proven visa både för sig själva och för andra vad de faktiskt har lärt sig och vad de kan göra, och betyget får härigenom funktionen av en sorts kompetensbevis. Betygskriterierna ska sedan utgöra ett stöd för en kvalitativ bedömning av *hur väl* målen uppnåtts.

Övergången från det relativa till det målrelaterade betygssystemet har i sig inneburit en omvälvande reform. Det är därför förvånande att förändringen inte förefaller ha påverkat den pedagogiska diskussionen på skolorna i någon högre grad, vilket Skolverkets utvärderingar tyder på. Reformen innebär för provens del att det blir särskilt viktigt att bedömningens innehåll och form svarar upp mot utbildningens mål. Det blir viktigt att eleverna genom proven får möjligheter att visa vad de kan och inte riskerar att åka dit för det de inte kan, vilket kan bli följderna om proven ska resultera i en spridning. Ett särskilt syfte med de nationella proven är att medverka till att elever ska bli likvärdigt bedömda oavsett i vilken skola eller på vilket program de går.

Ge underlag för utveckling

Proven har en utvärderande funktion i och med att en allsidigt inriktad bedömning ger en indikation på hur väl utbildningen fungerar i olika avseenden. Proven ger därmed underlag för lärares arbete med att utveckla undervisningen.

Proven signalerar också för omvärlden vad som är viktig kunskap och vilka normer och värden som utbildningen vilar på. De är sålunda ett viktigt inslag i samarbetet mellan gymnasieskolan och arbetslivet. De yrkesförberedande programmen innebär en första etapp i en långsiktig kompetensutveckling. Lennart Nilsson (2000) beskriver utvecklingen sålunda:

...det finns en tidsmässig struktur under vilken individen successivt blir allt mer allsidigt kunnig, insiktsfull och operativt kompetent inom sitt yrkesområde. Under denna "vandring" har det varit ett historiskt kännetecken att individen ställts inför planerade prov såsom lärlings-, gesäll- och mästarprov. Proven har bedömts av yrkesförtrogna personer som därmed varit trovärdiga... Kompetensbevisen har varit synliga tecken på vad individen uppnått inom det aktuella yrkesområdet.

...

En lärogång medför inte bara kunskap och kompetens utan också ett överförande och en anpassning av arbets- och verksamhetsrelaterade normer och värderingar. I socialisationen ryms bl. a. förhållningssätt till arbetsuppgifter inom yrkesområdet, förhållningssätt till kolleger och ledning samt förhållningssätt till "kunder" (a.a. sidan 243).

Eftersom yrkeskunnande således är någonting som utvecklas successivt och de yrkesförberedande programmens roll är att lägga grunden för en långsiktig process, är det angeläget att skola och arbetsliv är överens om vilka kompetenser som är centrala och om hur dessa ska bedömas.

Utmaningen till skola och arbetsliv formulerades vid ett möte mellan OECD-ländernas utbildningsministrar så här:

Clearer articulation is needed between the competencies that are acquired in the formal sector and those that are acquired in informal settings. The two sectors operate largely in isolation, whereas the need is for a continuum of pathways through learning and work. Current measurements of learning are inadequate in dealing with the new competencies, such as cross-curricular skills. There is little experience with practical ways to assess the informal and self-directed learning that is so important for lifelong learning. We need to know more about how learning in the informal sector can be assessed, recognised and linked to other forms of qualifications and skills, so that such learning can be valued and skills made more portable. (OECD, 2001)

Det kan därför finnas skäl till att lite närmare granska vilka dessa nya kompetenser egentligen är.

Yrkesprovets innehåll

Styrdokumentens olika typer av mål utgör en komplikation

I ett målrelaterat system ska bedömningens innehåll återspegla de mål som finns formulerade för utbildningen. Detta ganska självklara förhållande är emellertid inte så okomplicerat som det först kan verka.

Det finns mål på olika nivåer – övergripande mål uttryckta i läroplan och i program mål, samt ämnesrelaterade mål uttryckta i kursplaner. När styrdokumenterna utformades var tanken att man i underliggande nivåer inte skulle behöva upprepa det som står i övergripande nivåer. Underliggande nivå skulle återspegla de övergripande målen.

De övergripande målen har en tydlig orientering mot mer generella kompetenser. Läroplanen, läroplanens mål och gymnasieskolans program mål är integrativa och kompetensorienterade till sin karaktär och förutsätter en samverkan mellan olika delar, så att mer generella kompetenser – att lösa problem, att kommunicera, att samarbeta, att tänka kritiskt, etc. – utvecklas (Skolverket, 1996). Kursplaner och betygskriterier däremot tar sin utgångspunkt i ämnen och i ämnesstrukturer.

Eftersom betygssättningen görs i ämnen fokuseras vanligen ämneskursernas innehåll i de prov som eleverna möter. Skolverkets granskningar visar också att de övergripande målen, dvs. kompetensmålen, hamnar i skuggan av ämneskursernas mål och betygskriterier. Vad som behöver utvecklas är således en typ av bedömning som fångar in de nya kompetensområden som efterfrågas i OECD-citatet ovan, dvs. prov som prövar ”cross curricula skills”.

Kompetensen har en dynamisk och komplex karaktär

Kompetensen kan ses som en dynamisk kvalitet som är nära förbunden med det specifika sammanhanget, eller kompetensen är vad man brukar kalla *situerad* till sin natur. Med andra ord är man inte kompetent en gång för alla, utan man handlar mer eller mindre kompetent i olika typer av situationer. Det gäller att i en viss situation och i en specifik kontext kunna definiera och lösa ett problem, kunna kommunicera med olika involverade parter, kunna planera, genomföra och utvärdera genomförda insatser etc. (Se exempelvis Ellström, 1998.)

Med kompetensbegreppet följer ett integrativt sätt att se på hur innehållet organiseras. Ett visst problem ställer specifika krav på kompetensen. Problemet blir överordnat och etiketten på det kunnande som krävs av mer underordnad karaktär. Detta sätt att organisera innehållet stämmer bättre överens med hur man i arbetslivet förhåller sig till innehållsfrågor. Arbetslivet är problemorienterat – projektet, problemet eller uppgiften styr vilket innehåll och angreppssätt som krävs. Processens och utfallets kvalitet är beroende av olika kvaliteter i kunnandet och av hur dessa olika kvaliteter för-
mår samverka.

En följd av det situerade synsättet på kompetensen är en ökad betoning av sammanhangets betydelse och av den enskildes förmåga att agera inom en föränderlig kontext. De problem eller de yrkeskrav som den yrkesverksamme möter är ofta diffusa eller ostrukturerade till sin natur. Det kan inom vården röra sig om en patient som har starka olustkänslor men har svårt att konkretisera dessa, inom restaurangbranschen gälla ett sällskap som vill ha ”något gott” att äta, inom byggnadssektorn gälla en kund som vill ha sitt kök renoverat etc. Det är problem som måste definieras och klargöras tillsammans med kunder eller patienter. Hanteringen av problemet kräver också att hänsyn tas till den aktuella arbetsplatsens förutsättningar. Vad det är för sällskap och vad de menar med ”något gott” kan behöva klargöras, men menyn måste planeras utifrån den aktuella restaurangens förutsättningar etc.

Kompetensen inrymmer en praktisk dimension – den visar sig i handling. Det är inte samma sak att i tal eller skrift redogöra för hur man i en viss situation skulle handla som att faktiskt handla. Beskrivningar innebär en reduktion av de kvaliteter som kompetensen utgörs av, bl.a. genom att de praktiska dimensioner som ej låter sig fångas i ord går förlorade. Kompetensen är därför beroende av alla de olika kunskapsformer som förs fram i läroplanen – fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet.

Nyckelkvalifikationer

Man har vid jämförelser mellan olika yrken funnit att det i många fall är likartade kvaliteter som krävs, men att dessa yttrar sig på olika sätt i olika sammanhang. Man talar om *nyckelkvalifikationer* som samlande begrepp för de kvaliteter det handlar om. Begreppet nyckelkvalifikationer (Shlüsselqualifikationen) myntades av Dieter Mertens (1971), som en sammanfattande beskrivning av de kvaliteter som ska göra det möjligt för individer att fungera i en föränderlig tillvaro eller att möta nya typer av situationer inom ett föränderligt arbetsliv.

Diskussionen om nyckelkvalifikationer ter sig för närvarande lite olika på olika håll i Europa och världen. I England används begreppet ”key-skills”. I dessa lägger man förmågan att kommunicera, tänka numeriskt, fatta beslut, arbeta i lag och lära att lära. Dessa färdigheter ska vara möjliga att åtskilja och behandla i separata utbildningsmoduler. De ska också kunna bedömas var för sig.

Mot den något reduktionistiska engelska modellen står ett mer holistiskt förhållningssätt, där de generella kvaliteterna inte separeras från det sammanhang där de ingår. De används i arbetet och de utvecklas genom arbetet. Kompetensen ses sålunda vara nära relaterad till en utbildningskultur som fostrar kompetensutveckling. De olika kvaliteterna organiseras sålunda inte som separata moduler inom ett utbildningssystem utan behandlas integrerat i olika utbildningsmoment. Kämäräinen & Streumer (1998) förordar

att dessa två perspektiv förenas, såtillvida att man utgår från det holistiska synsättet men att man låter såväl utbildning som bedömning av kompetensen präglas av den tydlighet som det engelska systemet frammanar.

Yrkesprovets kompetensområden

De nya yrkesproven är inriktade mot att fånga in bredare kompetensområden, eller vad vi tidigare benämnde som ”nyckelkvalifikationer”. I en OECD-studie (OECD, 1996) gjordes en inventering av nyckelkvalifikationer som används i ett antal olika länder. OECD:s strävan är att på sikt nå en överenskommelse om innehållet i dessa kvaliteter och därmed ge förutsättningar för en ökad internationell rörlighet på arbetsmarknaden – ett långsiktigt projekt, som kräver att man måste ta hänsyn till de skillnader som finns mellan olika länders utbildningssystem, arbetskulturer etc.

Vi har bl.a. utifrån denna inventering och utifrån samtal med representanter för skola och arbetsliv gjort följande sammanställning av de kvalifikationer, som bildat utgångspunkt för det svenska materialet.

Tabell 1. Yrkesprovets kompetensområden⁴

Att kunna hantera information

Att kunna handla språkligt och kommunikativt

Att kunna lösa problem, planera och organisera uppgifter

Att kunna genomföra uppgifter och lösa praktiska problem

Att kunna samarbeta

Att kunna använda utrustning

Att visa kvalitetsmedvetenhet

Att visa ett estetiskt förhållningssätt

Att visa ett etiskt förhållningssätt

Att visa utvecklingsinriktning

Dessa processkvaliteter förutsätter också ett innehåll. För att exempelvis elektrikern ska kunna hantera ett visst yrkesproblem måste hon eller han förstås vara väl förtrogen med de specifika innehållsområden som problemet aktualiserar.

Yrkesprovets utformning

Autentisk bedömning

Yrkesprovets kunskapsområden involverar både teoretiska och praktiska dimensioner. Vi har inom skolans värld en betydande erfarenhet av att pröva teoretiska kunskapsdimensioner, men som vi tidigare konstaterade är det sämre beställt när det gäller att komma åt praktiskt handlande.

⁴ De olika kompetensområdena finns beskrivna i den lärarhandledning som följer med proven. Denna kan nås på följande adress: <http://www.educ.umu.se/provbanken/yrkesamnen/teach.html>

De flesta av oss har i andra sammanhang erfarenheter av bedömning av praktiskt kunnande. Jag tänker exempelvis på körkortsproven, som innebär att vi i en autentisk miljö får visa att vi är tillräckligt kompetenta för att få köra bil. Körkortsproven är intressanta också utifrån det perspektivet att vägen fram till provet kan se olika ut för olika personer. Vissa har en formulerad utbildning från en körskola bakom sig, medan andra har förvärvat sin kompetens på andra sätt. Det finns en internationell strävan efter att hitta former som gör det möjligt att fånga in yrkeskunnande som utvecklats även i andra sammanhang än genom formell utbildning (se t.ex. Bjørnåvold, 2000).

I yrkeslivet förekommer liknande prov inom exempelvis hantverksyrken. Praktikanten får i en autentisk situation visa att han eller hon är tillräckligt kompetent för att självständigt få utöva yrket. Situationen är vald på förhand och i någon mån standardiserad – det ska vara likvärdiga krav som aspiranterna ställs inför. Det praktiska handlandet bedöms av erfarna yrkesrepresentanter. Bedömningen går i exempelvis restaurangbranschen till så att censorerna får anvisade vilka områden som ska bedömas, medan grunderna för bedömningen utgörs av den erfarenhet som var och en besitter. Det finns således inte några tydliggjorda kriterier som skiljer goda prestationer från mindre goda.

Alla dessa prov är exempel på vad man kan kalla autentisk bedömning. Utmärkande för autentiska prov är bl.a. att de bygger på verkliga problem/situationer, att de är komplexa, att de är värderingsbaserade och att eleverna ska lära sig något av att arbeta med proven. (Se exempelvis Cumming & Graham, 1999.)

Det kan vara intressant att göra en jämförelse med Storbritannien, där man valt en annan väg för att komma åt den yrkeskompetens som kan vara förvärvad både i formella och informella sammanhang. Den kompetens som ska förevisas för att individen ska få praktisera ett yrke finns beskriven i detaljerade målbeskrivningar. Dessa målbeskrivningar finns såväl för specificerade yrken som för mer generella yrkesområden. Det är sedan upp till var och en som vill prövas att på olika sätt inhämta bevis för att man uppfyller de krav som stipulerats i målbeskrivningarna och att samla dessa "bevis" i en portfolio. Dessa portfolios, som kan innehålla intyg av olika slag, exempel på produkter som framställts, etc. bedöms sedan av en särskild myndighet. En beskrivning av det brittiska systemet liksom av andra europeiska länders sätt att bedöma yrkeskunnande finns i en nyutkommen bok av Jens Bjørnåvold (2000).

Innehållet i gymnasieskolans yrkesprov

Gymnasieskolans yrkesprov är exempel på vad som ovan kallas autentisk bedömning. Proven inleds med att eleverna ställs inför ett yrkesproblem.

Problemet kan utgöras av ett uppdrag (eleverna på medieprogrammet ska exempelvis göra ett nyhetsinslag) eller en gestaltning av en problematisk situation (eleverna på omvårdnadsprogrammet möter en kort filmsekvens som visar undersköterskan Stinas hembesök hos pensionären Kalle, som inte verkar må bra). Den inledande vinjetten möter eleverna via dator. Eleverna ska vanligen först individuellt beskriva hur de uppfattat problemet och vilken information som är viktig för att kunna hantera det. Därefter ska varje elev individuellt utforma en handlingsplan och motivera denna. Detta görs skriftligt eller eventuellt muntligt och redovisas för läraren.

Därefter formeras en grupp elever. Eleverna tar med sig sina förslag till handlingsplaner till gruppen och sedan är gruppens uppgift att komma fram till en gemensam handlingsplan och motivera utformningen av densamma. Syftet är att se hur de olika eleverna agerar inom gruppen; om de är förberedda, deltar konstruktivt, lyssnar på andra, bygger vidare på andras tankar etc. Efter arbetet i grupp ska eleverna individuellt reflektera över hur förhandlingen i gruppen utföll, dvs. förhållandet mellan gruppens förslag och det egna förslaget.

I en andra del ska eleven omsätta handlingsplanen eller delar av den i praktisk handling. Eftersom förutsättningarna för att genomföra praktiska inslag varierar mellan program och mellan skolor går denna del inte att standardisera särskilt långt.

Slutligen ska eleverna i en tredje del göra en individuell utvärdering av utfallet av arbetet med uppgiften i sin helhet i form av en kritisk reflektion över förhållandet mellan planering och genomförande.

Eleverna har vid arbetet med uppgifterna fri tillgång till material och till resurspersoner på samma sätt som de skulle ha som yrkesverksamma. De tidsramar de ställs inför ska också vara realistiska med tanke på vad som kommer att krävas av dem i arbetslivet.

Datorns möjligheter utnyttjas på flera olika sätt. Proven är multimediala och tillgängliga för elever och lärare via Internet. Lärare och elever kan via datorer hämta hem informationsmaterial om proven, lärarhandledningar och de uppgifter som används. Eleverna ska via datorer kunna ha tillgång till olika typer av text- och bildbaserat material såsom ritningar och filmillustrationer. De ska också kunna använda datorn som redskap på samma sätt som den används i arbetslivet.

Bedömning av yrkesproven

Bedömning av process- och produktkvaliteter

Att bedöma komplexa kunskapsformer är i sig en konst. De kvaliteter som ska beaktas visar sig både under arbetets gång, dvs. under arbetsprocessen, och i resultatet av arbetet med uppgiften. Något som också är väsentligt att

uppmärksamma är att gymnasieskolan är yrkesförberedande. Det innebär att det inte går att ställa samma krav på det arbete som utförs av en elev, som det går att göra på en aspirant som vill provas för att kunna fungera som självständig yrkesrepresentant. Vid de yrkesprov som görs inom arbetslivet tillmäts kvaliteten i resultatet av arbetet med uppgiften eller produkten ett stort värde. De generella kompetensområden vi tidigare lyfte fram är snarare exempel på processkvaliteter, dvs. de rör det sätt varmed uppgiften genomförs. En god arbetsprocess som av något skäl leder till ett mindre gott resultat måste därför bedömas på ett annat sätt inom gymnasieskolan än inom arbetslivet.

Bedömning baserad på erfarenhet, tydliggjorda grunder och omdöme

Några väsentliga principer för bedömningen är att den baseras på erfarenheter och på tydliggjorda grunder samt att den görs med omdöme. När grunden för bedömningen endast utgörs av bedömarens erfarenhetsfond, ges stort utrymme för subjektiva variationer, som om det blir riktigt illa kan få en prägel av godtycke. När det blir upp till varje bedömare att intuitivt avgöra om en god prestation är godtagbar eller inte rimmar bedömningen illa med den kommunikativa grund som jag framhöll inledningsvis. Utan kriterier eller kännetecken för vad som karaktäriserar goda prestationer kan variationen mellan olika bedömningar bli stor samtidigt som eleven får en objektroll utan möjligheter att själv avgöra kvaliteten på den egna kompetensen. En rättvis bedömning förutsätter sålunda en tydliggjord grund för bedömningen.

Men det räcker inte med erfarenheter och kriterier för att bedömningen ska bli välgrundad. En väsentlig dimension i bedömningen är att den görs med omdöme. Omdömesförmågan är enligt Arendt (1994) dialogisk, intersubjektiv och offentlig till sin karaktär. Omdöme utvecklas således genom samtal mellan olika parter. Den diskussion som förs i kollegiala sammanhang (även inkluderande elever) där man vrider och vänder på erfarenheter och kriterier, där man hämtar exempel från yrkessituationer för att ge innebördsrikedom åt samtalet, leder till att det finns förutsättningar för att utveckla det goda omdöme som bedömningen bör vila på.

Liknande resonemang förs i den departementsskrift *Samverkan mellan skola och arbetsliv* (Ds 2000:62), som jag tidigare hänvisade till. Dialogen ...

... möjliggör kritik samt överföring av omdömen, värden, och normer. Detta samspel bidrar till att inlemma eleven i en yrkeskultur och att utveckla en yrkesidentitet. Inom yrkesgemenskapen återfinns de uttalade, outtalade och ibland tysta kvalitetsbedömningar som avgör om ett arbete är bra eller dåligt utfört.

Citatet pekar också på problemet att det ibland kan vara svårt att hitta ord för erfarenheten, eller den kunskapsform som i läroplanen kallas för förtro-

genhet. Denna förtrogenhet med en viss praktik har ibland kommit att kallas för tyst kunskap. Tyst kunskap är enligt den norske filosofen Kjell Johannessen (1988) all kunskap som man av logiska skäl inte kan formulera fullständigt i språklig form. Det finns även andra former av tyst kunskap, t.ex. kunskap som vi inte vill artikulera eller sådan som vi p.g.a. att vi inte har tillgång till tillräckligt med språkliga begrepp inte kan formulera.

Utan att fördjupa oss alltför långt i begreppet tyst kunskap, vågar vi påstå att det finns dimensioner i yrkeskunnandet som är svåra att klä i ord.⁵ Men det betyder inte att det är lönlöst att försöka erövra dessa dimensioner. Vi behöver komplettera språket med andra dimensioner – med hjälp av exempel på praktiskt handlande – för att göra dem explicita och för att kunna nå ett samförstånd kring de centrala begreppens innebörd. Exempel kan tjänstgöra som bryggor mellan den tysta och den artikuleraade kunskapen.

Omdömet kan alltså utvecklas genom en dialog mellan olika parter – lärare, elever och yrkeskunniga. Dialogen kan förstås äga rum i direkt anslutning till bedömningen, där man resonerar om gemensamma erfarenheter. För projektarbetet, som nyligen införts i gymnasieskolan, anges att ”betyg på projektarbete skall sättas av läraren i samråd med en medbedömare som har erfarenhet av det kunskapsområde som projektarbetet avser” (SFS 2001:256, kap 7). Här föreskrivs således en direkt samverkan vid bedömningstillfället mellan lärare och en yrkeserfaren. Dialogen kan också vara av mer principiell karaktär och gälla bedömningens innehåll generellt. Dialogen kan då både bidra till att grunderna för bedömningen utvecklas och att samverkan mellan skola och arbetsliv stärks.

Bedömningens utfall

Vid bedömningen av yrkesproven har läraren tillgång till olika typer av underlag:

- den dokumentation och de redovisningar som eleverna lämnar in under arbetet med uppgiften
- egna iakttagelser och dokumentation som gjorts av elevernas arbete
- den utvärdering som eleverna gör.

Bedömningen ska resultera i en kompetensprofil, som bygger på de tio nyckelkvaliteter som beskrevs ovan i tabell 1. Profilen ska ge en bild av hur väl eleven i det aktuella provet förmått hantera information, lösa problem, samarbeta, etc. De olika kvaliteterna finns beskrivna i ett resursmaterial som finns tillgängligt för både lärare och elever. Dessa beskrivningar är allmänt hållna och måste ”yrkesanpassas” i diskussion mellan lärare och elever. Det innebär att lärare och elever tillsammans måste diskutera vad det innebär i

⁵ Den intresserade läsaren hänvisas exempelvis till Molander (1997) eller Wittgenstein (1992).

just deras yrkessammanhang att lösa problem, att hantera information, att visa estetisk medvetenhet, etc.

Kompetensprofilen ska även kunna användas i andra sammanhang. Den ska kunna utgöra en grund för samtal mellan elever, lärare och praktikhandledare då praktiken utvärderas, den ska kunna användas när elevernas kompetens bedöms i andra sammanhang och när samarbetet planeras mellan skola och arbetsliv.

De första erfarenheterna av yrkesproven

Prov finns hittills utvecklade för sex av gymnasieskolans program (el-, hotell- och restaurang, industri-, medie-, naturbruks- och omvårdnadsprogrammen) – de första proven blev tillgängliga mot slutet av vårterminen 2001. Materialet har tidigare prövats på ett urval av skolor som avser spegla olika förhållanden – storstadsskolor, landsortsskolor och skolor från Kiruna i norr till Ängelholm i söder. Mellan fem och tio skolor per program har deltagit i utprövningen.

Utprövningen har visat att lärare och elever i allmänhet är mycket positiva till grundtankarna bakom proven. Eleverna tycker att det är stimulerande att arbeta med de problemorienterade uppgifterna och de upplevs vara ”lagom” svåra. Variationen mellan individuella och kollektiva uppgifter uppskattas i allmänhet också av både lärare och elever. Utprövningen har också visat att proven schemamässigt måste planeras in i mycket god tid – det tar tid att anpassa schemastrukturer, lokaler m.m. efter proven.

Datorkapaciteten ute i landet varierar. Det har på flera håll varit svårt att få proven att fungera i de aktuella datorerna. Det har tagit tid att få de egna datorerna att hantera det distribuerade materialet, vilket ibland berott på kompetensproblem och ibland på att den aktuella datorparken varit alltför ålderstigen. Många elever har genom sina erfarenheter av spelprogram och andra datorsimuleringar höga förväntningar på multimediala produkter, vilket förstås i sin tur ställer höga krav på materialets utformning.

Provens utformning kan ställa till problem för de elever som är vana vid en reproducerande undervisning, där proven utgörs av tydliga frågor med lika odiskutabla svar. Formuleringarna i uppgifterna är inte alltid lika tydliga som i konventionella prov, och det är heller inte så lätt att veta när man är färdig med en uppgift.

Stödet för bedömning av elevernas prestationer är väsentligt. Lärarna efterfrågar ett stödmaterial som är enkelt utformat och som det går lätt att använda sig av vid bedömningen av eleverna. Kompetensprofilen har inneburit en hjälp, genom att den tydliggör mycket av den intuitiva bedömning som redan görs av eleverna.

Materialet har i olika sammanhang presenterats för representanter för arbetslivet. Responsen har hittills varit mycket positiv. De uppgifter och de

kompetensområden som valts ses som centrala och man välkomnar det bedömningsunderlag som utvecklats.

Några avslutande ord

Med de nya yrkesproven har ambitionen varit att stärka de övergripande målens roll i gymnasieskolan. Det finns flera skäl till detta.

Det finns en stark politisk uppslutning kring att den grundläggande utbildningen ska inriktas mot bredare kompetensområden. Det är en förutsättning för att våra ungdomar ska kunna verka i ett samhälle som präglas av föränderlighet och av internationell samverkan. Följaktligen betonas detta också i direktiven till *Gymnasiekommittén 2000*.

Samarbetet mellan skola och arbetsliv behöver utvecklas, och en förutsättning är att man är överens om vilka kompetensområden som man gemensamt vill utveckla. Skolan bidrar med de inledande stegen i en långsiktig utveckling, där det är angeläget att man från skola och arbetsliv drar åt samma håll. Lärande i arbete betonas såsom en viktig del i en kommande gymnasieutbildning och som ett sätt att stärka samarbetet mellan skola och arbetsliv. Vilka kvaliteter som ska utvecklas i detta lärande, hur utvecklingen av dessa kvaliteter kan stimuleras och hur dessa kvaliteter bedöms blir viktiga frågor att fördjupa framöver.

Det finns även pedagogiska skäl för att stärka programmålen. För många elever har gymnasiereformen varit ett misslyckande. Den bild som framkommer i utvärderingarna talar om splittring, stress och frånvaron av meningsfulla sammanhang. Det behövs en utbildning som på olika sätt – både i undervisning och i bedömning – levandegör de kompetenser som lyfts fram i programmålen.

De nya yrkesproven är genom sin kompetensinriktning integrativa till sin karaktär. Integration förutsätter en fördjupad samverkan mellan olika ämnen och ämnesföreträdare. I en integrerad verksamhet fyller olika delar olika funktioner men mot gemensamma mål. De integrerade proven har hittills varit utformade med tanke på gymnasieskolans karaktärsämnen, men utmaningen ligger i att utveckla integrationen. En uppdelning av ämnen i kärn- och karaktärsämnen framstår som förlegad med tanke på den internationella diskussion som förs om utbildning. Om breda kompetensområden görs till den kärna som utbildningen ska utveckla, utvecklas dessa områden genom arbetet med olika ämnen. Att kunna hantera information är något som utvecklas genom elevernas arbete med det som i dag kallas karaktärsämnen och kärnämnena. Vad som blir intressant är när elever ställs inför olika typer av problem som prövar deras kompetens i att hantera information. Våra elever på hotell- och restaurangprogrammet ska bl.a. komponera en meny för ett sällskap där det bl.a. ingår en person med judisk bakgrund.

För att kunna göra detta måste de vara väl förtrogna även med den litteratur som behandlar den judiska traditionen.

Sålunda bör integrerade prov vara något som utvecklas gemensamt av företrädare för programmets olika ämnen. Med kompetensbegreppet som utgångspunkt skapas en viktig sammanhållande kraft av den diskussion som då förs mellan olika ämnesföreträdare om vad de olika kompetensområdena betyder i olika ämnessammanhang och hur dessa kan bedömas.

Vi har redan kunnat konstatera att lärare i det närmaste är svältfödda när det handlar om utbildning inom bedömningsområdet. Ska kompetensbegreppet och bedömning av kompetens kunna bli en sammanhållande kraft inom gymnasieskolan och en kraft som förenar skola och arbetsliv så krävs förstås utbildning av lärare. Den diskussion som i dag inte förs måste stimuleras och stödjas på olika sätt. Med det nationella materialet följer också internetbaserade diskussionsfora, där lärare från olika skolor ska kunna kommunicera med varandra och med oss som är ansvariga för proven. Jag vill därför avsluta mitt kapitel med en inbjudan till landets lärare att ta del av materialet och att delta i den diskussion som förhoppningsvis ska kunna medverka till att utveckla arbetet med att bedöma kompetens i gymnasieskolan.

Yrkesutbildning i Europa – några aspekter på debatten

Søren Kristensen

- ● ● ● Från Thessaloniki i Grekland ges här en översikt över de frågor som yrkesutbildningen i de europeiska länderna brottas med. Trots att Søren Kristensen inte haft kontakt med de andra författarna till denna antologi och inte heller tagit del av deras bidrag finns det en fascinerande överensstämmelse mellan den problematik han här tar upp och det som framförts i de tidigare bidragen. Härigenom fungerar detta bidrag på sätt och vis som en sammanfattning – men en sammanfattning där blicken höjs och ger vidgade vyer.

Var ska ansvaret för och kontrollen av yrkesutbildningen ligga? Hos arbetslivet eller staten? Hur ska utbildningssystemet vara strukturerat för att individen ska kunna anpassa sin kunskap till de skiftande krav som den allt högre förändringstakten medför? Hur ska arbetsplatserna vara beskaffade för att ge utrymme för ständigt lärande? Hur ska kompetensen mätas och bedömas – via fokus på utbildningsprocessen eller på prestationer i provsituationer? Hur anpassar man själva lärprocessen och pedagogiken till den nya tidens behov och möjligheter?

Via dessa huvudfrågor får vi exempel på vilka vägval olika länder hittills gjort. På så sätt får vi också perspektiv på det svenska systemet – och även idéer till alternativ. Dock, summerar författaren, är försöken till harmonisering av yrkesutbildningen i Europa inte särskilt kraftfulla. Enhetlighet i utbildningssystemen skulle nämligen behöva bygga på att länderna också hade ett gemensamt värdesystem.



Søren Kristensen

Søren Kristensen är verksam som projektledare vid "Det europeiska centret för utveckling av yrkesutbildning" (CEDEFOP) i Thessaloniki i norra Grekland. Där arbetar han med frågor kring yrkesutbildning utifrån ett europeiskt perspektiv. Tidigare har han lett det s.k. PIU-Centret, som nu ingår som en del av "Centret för Information och Rådgivning om Internationella Utbildnings- och Samarbetsaktiviteter" (CIRIUS) i Danmark.

Yrkesutbildning i Europa

– några aspekter på debatten

av Søren Kristensen

Det finns många sätt att definiera "Europa" på – helt beroende på i vilket sammanhang definitionen skall användas. Ett av dem skulle kunna vara att Europa är en samling olika svar på samma överordnade frågor. Denna definition är användbar i många sammanhang – även när det gäller yrkesutbildningar.

I perioden kring mitten av förra seklet ändrades mönstret för hur man såg på yrkesutbildningar i Europa. Utmaningen var lika överallt: Tillväxten i produktionen och den teknologiska utvecklingen krävde en kompetens hos arbetsstyrkan som det dåvarande yrkesutbildningssystemet inte hade förmåga att leverera. Det rörde sig primärt om större teoretisk kunskap och en mer likartad nivå på utbildningarna. Vid den tidpunkten var den rådande formen för grundläggande yrkesutbildning mer eller mindre samma som på medeltiden, det vill säga lärlingsutbildning. De unga kom ut på arbetsmarknaden och följde en läromästare under ett bestämt antal år efter vilka de avlade ett gesällprov som bestod i att utföra ett praktiskt arbete. Men teorin saknades och även om skråna i de enskilda byarna eller områdena reglerade utbildningarna genom de avslutande gesällproven, var det extremt stor skillnad på utbildningarna – från land till land, från stad till stad och inom samma stad, till och med från läromästare till läromästare.

I många länder i Europa hade man börjat etablera skolor där det undervisades i yrkesorienterade ämnen, men de bildades vanligtvis på privat initiativ och det var långt mellan dem. Det var man tvungen att ändra på och under perioden runt 1950–80 underkastades alla de europeiska ländernas grundläggande yrkesutbildningar en rad omfattande reformer, så att de mer eller mindre blev till de system vi känner till i dag. Frågan var om man ville behålla lärlingssystemet eller om man ville ersätta det med något helt nytt och annorlunda. I en mängd länder valde man den radikala lösningen och satsade på en utbildning som uteslutande var skolbaserad. Det gällde företrädesvis de sydeuropeiska länderna, där arbetsmarknaden inte är välorganiserad, men det hände faktiskt även i Sverige. I andra länder – vanligtvis i de nordeuropeiska länderna, där arbetsmarknaden är välorganiserad – föredrog man däremot att behålla ett system där grundutbildningarna även i fortsättningen kom att "tillhöra" arbetsmarknadens parter. Nu organisera-

des de dock som ett växelutbildningssystem, där mellan en tredjedel och hälften av utbildningstiden bestod av teoretisk utbildning på skolbänken. Sedan dess har en icke oväsentlig del av den europeiska utbildningsdebatten handlat om vilka av de två systemen som egentligen är bäst.

Anhängarna till de skolbaserade systemen har en mängd fina argument på hand. I ett skolbaserat system kan man på ett mycket bättre sätt säkerställa att alla elever får samma enhetliga kvalitet på utbildningen. Skolorna är lika och har – eller borde åtminstone ha – samma utrustning. Det kan dock finnas mycket stora skillnader mellan företag. Skolorna har ofta också råd med att investera i bättre teknologi än många små och medelstora företag. Dessutom undviker man också problemen med att företag i kristider endast tar emot ett mindre antal elever, vilket innebär att många unga inte får den utbildning de önskar – och att företagen, när det återigen blir goda tider, helt plötsligt inte kan få arbetskraft med den kompetens som de har användning för. Kontakten med arbetsmarknaden kan i ett skolbaserat system säkerställas med några kortare praktikperioder under utbildningens gång.

Anhängarna till växelutbildningssystemet säger däremot att utbildningarna blir mer tidsenliga när det är parterna själva som reglerar dem. Dessutom hävdar de att det finns en mängd kunskande som helt enkelt inte kan förvärfvas på skolbänken eller genom kortare praktikperioder. Det rör sig om de kompetenser som på engelska kallas "work process knowledge" och annan kunskap av typen "tacit knowledge" – en förståelse av hur en produktion och en arbetsplats fungerar på ett plan som svårigen kan göras explicit och till föremål för teoretisk undervisning. I undervisningslokalen är alla problemen genomanalyserade i förväg och anknyter nära till definitionen av den yrkeskunskap som man undervisar i. Det finns i regel en – och endast en – lösning på problemet. I det verkliga livet är saker och ting mycket mera komplexa och motsatsfyllda. Det finns flera lösningar på samma problem och det är långt ifrån alltid den som utifrån en strikt yrkesmässig synpunkt är den bästa som blir vald. Dessa faktorer – hävdar anhängarna av lärlingssystemet – kan man endast förstå om man har smutsiga händer och är en del av processen. Teoretisk undervisning och kortare praktikperioder, där man står och tittar över axeln på jäktade medarbetare, kan inte fånga denna verklighet. Denna synpunkt har under 80- och 90-talet fått ett starkt stöd av ledande forskare inom yrkesutbildning. Dessa påstår att inläring i många fall primärt är en social och inte en kunskapsmässigt betingad aktivitet. Om man inte är en del av helheten kan man inte förstå den.

Det roliga är på sätt och vis att många länder – även de som har uttryckt att de befinner sig på den ena eller den andra sidan – har garderat sig genom att ha båda typerna av utbildning i gång. I Frankrike finns det t.ex. parallellt med det skolbaserade systemet ett växelutbildningssystem som primärt används för att utbilda dem som av en eller annan orsak inte passar in

i det skolbaserade systemet. Mellan 10 och 15 procent av den del av en ungdomsårgång som väljer yrkesutbildningsvägen, får sin utbildning här. Samma sak gäller i Grekland. Även i ett land som Danmark, där man är mycket stolt över sina växelutbildningar, finns ett välutvecklat parallellt system för "yrkesinriktade gymnasiala utbildningar" (HHX, HTX), som uteslutande är skolbaserade. Detta tillför onekligen en intressant dimension till debatten, men gör den å andra sidan också så nyanserad att den förlorar en del av underhållningsvärdet. Oberoende av vilka argument som förs inom området för den ena eller den andra åsikten är det emellertid inte längre denna diskussion som fastställer dagordningen i den europeiska debatten om yrkesutbildningar.

Det har med tiden accepterats av alla att yrkesutbildningarna i Europa i dag står inför ännu ett större paradigmskifte. Och återigen är det den teknologiska utvecklingen och ändringar i produktionsorganisationen – och inte minst den hastighet med vilken saker och ting sker – som påtvingar oss denna förändring. Dessa förändringar, deras betydelse och eventuella konsekvenser kan sammanfattas i begreppet "kunskapsamhället". Det är inte längre storleken och effektiviteten av produktionsapparaten som är den avgörande konkurrensparametern, utan däremot tillgången till den senaste kunskapen. Europakommissionens Institut för forskning i framtida teknologier (IPTS), som ligger i Sevilla, bedömer att mellan 70 och 80 procent av den ekonomiska tillväxten i Europa beror på ny och förbättrad kunskap. Det handlar med andra ord inte om att vi blir bättre på att utföra de arbeten vi redan utför – utan att vi tvärtom utför sakerna annorlunda. Värdetillväxten sker inte längre i produktionsledet utan inom planering, design och interaktiva processer (marknadsföring, information, organisatoriska åtgärder osv.). Produktionssättet håller på att ändras från massproduktion med mycket specialiserade maskiner och en rudimentärt utbildad arbetskraft (det klassiska industrisamhället) till smala produktioner som är anpassade till speciella kundgrupper och sker med flexibla maskiner som kräver en flexibel och välutbildad arbetskraft. Därtill kommer också en rad andra utvecklingstrender som påverkar det sätt på vilket vi tänker på utbildning i Europa. Dessa trender avser:

- *Globaliseringen*

Globaliseringen betyder att världsekonomin binds samman tätare. Import- och exportrelationer ökar, produktioner delas upp och utförs i flera olika länder, företagsuppköp och joint ventures över landsgränserna sker allt oftare och entreprenader utbjuds på Europaplanet, vilket både innebär möjligheter – att lämna anbud på arbeten utomlands och hot – att utländska företag börjar lämna anbud på arbeten som tidigare har varit förbehållna inhemska företag.

– Demografiska förändringar

Arbetskraften under de kommande 20 åren blir allt äldre på grund av de sjunkande födelsetalen. Det kommer färre unga med tidsenlig kompetens ut på arbetsmarknaden. Därför måste de som redan finns på arbetsmarknaden ständigt uppdateras utbildningsmässigt så att de kan lösa arbetsuppgifterna. Utvecklingen innebär också att det totalt sett står färre personer till förfogande. Dessa måste då antingen bli mer effektiva eller måste man lösa problemet genom import av arbetskraft utifrån, det vill säga genom invandring. I flera sydeuropeiska länder – t.ex. i Spanien och i Grekland – utgör invandrarna (både de legala och de illegala) redan en oundgänglig del av arbetskraften och utför många av de arbetsuppgifter som den infödda arbetskraften inte önskar åtaga sig.

– Nya sysselsättningsformer

Modellerna för kontakten med arbetsmarknaden förändras på grund av de ständigt skiftande villkoren och i många sammanhang blir heltidsarbete undantag snarare än regel. En allt större del av arbetskraften blir anställd på korttidskontrakt och har därmed inte samma anknytning till arbetsplatsen som tidigare. Många väljer dessutom en tillvaro som egen företagare under kortare eller längre perioder. En genomsnittlig (löne-) arbetare kan således förvänta sig ett långt större antal förändringar under karriären än vad som var fallet tidigare. För att man skall kunna utnyttja kapaciteten i en dyrbar produktionsapparat, som mycket snabbt blir föråldrad, kommer arbeten på obekvämt arbetstid (kväll, natt) att bli vanligare. Samma trend kommer att märkas inom andra branscher där den nya informations- och kommunikationsteknologin gör det möjligt att utnyttja skillnaderna i tidszoner mellan världsdelarna. Teknologin kommer även att betyda att många fler vill arbeta i hemmet i stället för att infinna sig på arbetsplatsen varje morgon.

Dessa förändringar, och i synnerhet även den hastighet med vilken de sker, får omfattande konsekvenser för både struktur och innehåll i yrkesutbildningarna i Europa. Det handlar inte enbart om att vi skall utbilda oss mera – det rör sig också om vad vi skall lära och sättet vi skall lära det på.

Beträffande utbildningens innehåll betyder den höga hastigheten med vilken teknologin utvecklas att jobbprofiler och yrkeskunskap konstant förändras. Det är i och för sig inte något nytt att yrkeskunskaperna utvecklas. Det har de alltid gjort, men nu sker det med en sådan hastighet att utbildningarna hela tiden får svårare att hänga med. I extrema fall är en utbildning redan föråldrad i samma ögonblick som den är färdigutvecklad och klar att implementeras. Av denna orsak arbetar man mycket med att påskynda beslutsprocesserna inom utbildningssystemen i Europa, så att innehållet i utbildningarna kan bli teknologiskt tidsenligt. Problemet finns dock fortfarande kvar. Det finns tydliga gränser för hur snabbt även det smidigaste

system kan förändras; och utbildningarna kommer i alla fall att föråldras på kort tid. En annan möjlighet är därför att försöka använda utbildningarna för att ge eleverna en "förändringskompetens" som ger dem förutsättningar för att själva följa utvecklingen och på eget initiativ fortlöpande komplettera och uppdatera sin tekniska kompetens.

Denna "förändringskompetens" är ett samlat begrepp som innefattar bättre matematiska och skriftliga kunskaper samt även en rad personliga kvalifikationer som ger förutsättningar för att hantera osäkerheten och de konstanta förändringarna som i allt större utsträckning karakteriserar arbetsmarknaden. Systemet skall ge eleverna förmågan att och motivationen för att kontinuerligt lära nytt, men som en lika viktig komponent skall de också lära sig att själva ta ansvar för sin egen inläring. De kan inte förvänta sig att finna en livslång anställning i ett företag som jämt ser till att skicka dem på de relevanta kurserna. Den verklighet de kan förvänta sig att möta innebär flera karriärskiften och möjligheten för andra (lösare) kontakter med arbetsmarknaden. Därför är det viktigt att de alltid själva kan ansvara för att definiera och uppfylla sina utbildningsbehov så att de inte förlorar i värde på arbetsmarknaden. Samtidigt betyder globaliseringen och den demografiska utvecklingen ett antal nya kunskapsbehov ute i företagen, kunskapsbehov vilka återigen har hittat vägen in i yrkesutbildningssystemet. Det rör sig om kunskaper i främmande språk och den så kallade interkulturella kompetensen, dvs. förmågan att kunna interagera konstruktivt tillsammans med människor med en annan kulturbakgrund än den man själv har. Det handlar inte enbart om direktören och exportmedarbetaren utan t.ex. också om den vanliga medarbetaren i produktionen som ska läsa manualen till den nya maskinen på engelska, eftersom den ännu inte har översatts, och som skall samarbeta med en montör från USA under de åtta dagarna som krävs för att montera maskinen. Det kan också gälla sanitetsteknikern som skall arbeta i ett team med tre kollegor, som har invandrat från lika många olika länder.

Dessa utvecklingar och konsekvenserna av dem innebär att det inte längre är möjligt att betrakta utbildning som en engångsinvestering, som man klarar av i början av karriären och som man därefter lever på räntorna av under resten av arbetslivet. "Livslångt lärande" är ett begrepp man använder för att beteckna en situation, där det är nödvändigt att inte enbart fortlöpande uppdatera sitt kunnande genom hela (arbets-)livet, utan också att utveckla helt nya kunskaper i samband med karriärskiften som man självklart kommer att uppleva. För strukturen på våra utbildningssystem betyder det något av en revolution, då det är självklart att man inte kan leva med en situation där hälften eller mer av den produktiva befolkningen konstant sitter på skolbänken på arbetstid. Därför måste det utvecklas nya och mer flexibla forum där den nödvändiga inläringen kan äga rum. I de skandina-

viska länderna finns det redan ett mycket utvecklat och aktivt system för folkbildning som primärt förmedlas genom kvällsskolor. Dessa är inte först och främst avsedda att ge bättre yrkesmässig kompetensutveckling, utan de har ett mycket bredare syfte, som går ut på att öka deltagarnas livskvalitet genom utbildning. Traditionen passar dock utmärkt in i tidsandan. I Europa-kommissionen har man stort förtroende för den nya informations- och kommunikationsteknologin där man kan erbjuda utbildning oberoende av tid och rum (e-learning). Denna form av inlärning är speciellt viktig för det ökande antalet personer som har svårt för att följa fasta undervisningstider på grund av perioder med ojämn arbetsintensitet eller skiftande arbetstider. När det gäller yrkesutbildningarna som helhet är det emellertid arbetsplatsen man fokuserar på som viktigaste forum för att förvärva kunskaper.

Det verkar också förståndigt att satsa på arbetsplatsen som ett forum för inlärning. Dels är det här den ekonomiskt aktiva delen av befolkningen tillbringar det mesta av sin tid, dels vet vi alla att vi har uppnått en mycket stor del av den kunskap vi använder i vårt dagliga arbete i anslutning till arbetsplatsen. Det gäller i synnerhet de så kallade mjuka kvalifikationerna (förändringsberedvillighet, psykisk uthållighet, initiativrikedom, kreativitet, interaktionsförmåga med andra osv.) som till synes utvecklas bäst i hårda sammanhang och endast med svårighet kan förvärfvas som teori på skolbänken. Dessutom är det ofta sysselsättningen som ger både drivkraften och riktningen för våra utbildningssträvanden: Vi utbildar oss för att bli bättre i våra jobb eller för att få de nödvändiga kunskaperna för att kunna byta till ett annat och mera attraktivt arbete. Inlärning på arbetsplatsen är dock ytterligare ett ämne som vi vet relativt lite om. Vi vet att några företag är bättre än andra på att gynna de anställdas inlärning och vi vet också att kunskapsinnehållet i några branscher är större än i andra. Exakt vad det är för operationella faktorer som betingar en hög grad av inlärning finns det delade meningar om, men i alla länder har man insett betydelsen av att gynna denna typ av inlärning.

I Storbritannien har man således instiftat en särskild utmärkelse, "Investors in People", som tilldelas företag som uppfyller ett antal krav beträffande en lärande miljö. Idén är att denna kvalitetsstämpel skall berätta för potentiella sökanden att de har bra möjligheter att bibehålla och öka sitt värde på arbetsmarknaden. Fördelen för företaget är att det därigenom kan dra till sig bättre medarbetare. Att skapa en lärande miljö på företaget är dock endast en sida av problematiken. Den andra sidan handlar om hur kunskaper som har förvärvats inom dessa informella ramar kan göras överförbara – dvs. beskrivas och atteras så att de också kan användas i andra sammanhang – och om hur de kan kombineras med de möjligheter till reflexion och utökning av teoretiska kunskaper som det skolbaserade utbildningsförloppet kan åstadkomma. Här kan vi på europeiskt plan identifiera två mo-

deller som vi kan kalla den anglosaxiska och (för att smickra oss själva) den nordiska modellen. De skulle också kunna kallas för den produkt- respektive den processororienterade modellen.

Den anglosaxiska (eller den produktorienterade) modellen är den mest radikala. Enkelt uttryckt innebär den att man bortser från faktorer som utbildningens längd, placering och metoder och enbart fokuserar på slutkompetensen i jämförelse med en given yrkeskunskap. De enskilda yrkesutbildningarna har graderats enligt en skala från 1 till 5 där 1 betecknar den lägsta utbildningsnivån och 5 den högsta. För var och en av dessa nivåer finns exakta beskrivningar av vilka kunskaper man skall inneha, men inte hur de skall uppnås. Man kan ha fått dem på en yrkesskola, på en arbetsplats eller genom självstudier. Under loppet av en lång följd av år eller under ett kort, koncentrerat förlopp. Huvudsaken är att man kan dokumentera dem i en bedömningssituation. Bedömningssituationen kan vad gäller de lägsta nivåerna bestå av ett praktiskt prov, och man kan därför mycket väl föreställa sig att en person kom in från gatan, genomförde det praktiska provet och gick ut igen ett par timmar senare med ett intyg i handen som säger att han nu innehar kompetens för t.ex. målare på nivå 2. Denna organisationsform gör utbildningarna extremt flexibla men kräver i gengäld att man har utvecklat pålitliga metoder för att mäta kompetensnivån. Det gäller lika mycket i inlednings- som i avslutningssituationen, där det är viktigt att kunna råda en utbildningssökande beträffande vilka kompetenser han/hon saknar och var och hur de kan förvärfvas. Här finns ett intressant initiativ i Frankrike, där man har instiftat ett landstäckande system av så kallade Centres pour le bilan des competences (center för mätning av kunskaper). Tanken med dessa center är att alla personer i arbetsför ålder (även arbetslösa) på eget initiativ skall kunna vända sig hit för att få sina realkunskaper mätta och få råd beträffande hur dessa kan användas med avseende på det vidare utbildnings- och karriärförloppet.

Mot denna modell har vi den nordiska (eller processororienterade) modellen där längd, placering och metod spelar en mycket mer central roll. Modellen har utvecklats som ett parallellt system till den etablerade utbildningsgången och går från nivån strax ovanför den obligatoriska undervisningen och ända upp till doktorsnivån. Utbildningarna är knutna till bestämda utbildningsinstitut som ibland – men inte alltid – är samma som används för de etablerade utbildningsförloppen. I likhet med dessa finns en klar progression så att det hela tiden är möjligt för en studerande att komma vidare till nästa nivå. Men de är strukturerade så att de kan kombineras med ett yrkesarbete och således kan genomföras samtidigt som man sköter sitt arbete. I motsats till den produktorienterade modellen har man emellertid utvecklat fasta undervisningsprogram som är obligatoriska för den studerande. Dessa är då antingen utformade så flexibelt att de kan genom-

föras utan avbrott i yrkesarbetet (dvs. som kvälls-, helg- eller distansundervisning), eller baseras de på en statlig bidragsordning, som kompenserar företaget för att det måste undvara medarbetare under en period (jobbrottation, tjänstledighet för utbildning m.m.). Man fokuserar i detta system inte så mycket på vilka kunskaper den studerande tidigare har tillägnat sig under sitt yrkesliv utan mer på att dra in företaget som partner i samband med det framtida kunskapsförvärvet. Detta kan ske t.ex. genom att definiera projekt som den studerande kan utföra på företaget och som både tillgodoser hans/hennes inlärningsbehov och företagets intressen. Erkännande av kunskaper som förvärvats i informella sammanhang är därför inte något större tema i utbildningsdebatten. Dessa kunskaper kan underlätta utbildningen, men inte nödvändigtvis göra den kortare.

De två modellerna är naturligtvis analytiska kategorier som avspeglar trender. I verkliga livet finns det inslag av båda i alla länders system, i analogi med dikotomin mellan lärlings- och skolbaserade grundutbildningar. I den danska vuxenlärlingsmodellen finns t.ex. en inbyggd möjlighet att få godkänt och kunna räkna sig praktisk erfarenhet till godo i samband med utbildningen. Utbildningstiden kan därmed avkortas, men den tidigare förvärvade erfarenheten kan dock aldrig helt ersätta praktikperioderna. Likaså kommer det i den anglosaxiska modellen alltid att finnas skolperioder som i praktiken är mer eller mindre obligatoriska. Alla europeiska länder är emellertid på väg mot antingen den ena eller den andra av de två modellerna – eller något som placerar sig mellan de två ytterligheterna. Under resans gång diskuteras det häftigt vilken modell som är bäst lämpad för att möta de nya utmaningarna.

Paradigmskiftet mot livslång inläring har också några överordnade konsekvenser för vad vi undervisar i och hur vi gör det. Dessa konsekvenser kan sammanfattas i slagordet ”från undervisning till inläring”, och innebär att:

– *utbildningarna individualiseras*

Referenspunkten är inte längre en tydligt definierad yrkeskunskap, utan den enskilda individens specifika utbildningsbehov i förhållande till en skiftande verklighet. Därför kan man inte längre göra likartade massutbildningar, utan institutionerna måste växla för att kunna skraddarsy utbildningsutbudet till smala grupper med anlitanande av många olika inlärningsforum. Individualiseringen av utbildningarna betyder också att lärarrollen ändras från predikant till processkonsult. Där läraren tidigare var den som satt inne med den kanoniserade kunskapen i förhållande till en given yrkeskunskap kommer han eller hon nu att ställas inför situationer där de skall ”undervisa” i ämnen som de vet mycket litet om eller där de studerande kanske till och med besitter bättre och mer aktuell information än den läraren innehar. Den nya rollen går därför ut på att hjälpa och stödja den studerande i den-

nes informationssökande och kunskapsbildning utifrån en metodologisk ståndpunkt.

– *nya pedagogiska metoder introduceras*

Nya tider och nya kvalifikationskrav kräver nya pedagogiska metoder. En ändring håller på att ske från en behavioristisk till en konstruktivistisk pedagogik. Det gäller i synnerhet i förhållande till den överordnade förändringskompetensen där det primärt är allmänna och personliga kvalifikationer man satsar på. Det är ofta kompetenser som inte kan förvärfvas via pulpetundervisning (t.ex. självförtroende!), utan det handlar i stället om att skapa några situationer, där den studerande själv har möjlighet att utveckla dem. Samtidigt ligger det en stor utmaning i att säkerställa att alla målgrupper kan tillgodose i utbildningssystemet – även de som är svagast.

Ett mycket bra exempel på en sådan ny pedagogisk metod är en praktikplats utomlands. Det är i och för sig inget nytt i att ge sig ut i den stora världen som en del av sin yrkesutbildning. Under medeltiden var det en erkänd praxis inom skråna att en gesäll var tvungen att tillbringa ett visst antal år som kringvandrande gesäll innan han fick slå sig ned som mästare. Syftet med denna mobilitet var att säkerställa spridningen av ny teknologi i en tid då varken de tryckta eller de elektroniska medierna var allmänt tillgängliga för målgruppen. Denna motivering för så kallad transnationell mobilitet har inte längre samma allmängiltighet, men ändå har det under de senaste tio åren introducerats en mängd program på både regionalt, nationellt och europeiskt plan som stödjer och främjar praktikarbete utomlands som en integrerad del av utbildningsinsatsen. I Sverige har man således Interpraktikprogrammet som finansierar unga arbetslösa praktikupphåll utomlands under upp till 6 månader. I Danmark har man motsvarande i PIU-ordningen, som ger lärlingar möjlighet att utföra hela (!) eller delar av sin företagspraktik utomlands. Båda dessa program har som syfte att stödja den enskildes "employability" (dvs. anställningsbarhet) i förhållande till de nya kompetenskraven på arbetsmarknaden. Det är naturligtvis självklart att en sådan praktik i så gott som alla fall kommer att främja både kunskaper i främmande språk och den interkulturella kompetensen. Till på köpet stärks även de personliga kvalifikationerna. Deltagaren lär sig naturligtvis under förutsättning att han/hon är ordentligt utvald och förberedd, och att uppehållet för övrigt är väl tillrättat, att ta ansvar för sig själv, att organisera sin inläring i främmande omgivningar och att visa initiativ, flexibilitet och tolerans. Det finns naturligtvis ingen garanti för att detta sker, och man kan inte följa och kontrollera processen på samma sätt, som man skulle ha kunnat om det hade rört sig om en traditionell skolundervisning. Men man kan skapa ett antal ramar inom vilka möjligheten för att dessa kompetenser utvecklas är synnerligen gynnsamma.

I början av artikeln lanserades en definition av Europa som ”olika svar på samma fråga”. Exemplet med praktikplats utomlands kan emellertid användas som infallsvinkel för beskrivning av några trender som drar i motsatt riktning – emot att de olika europeiska ländernas yrkesutbildningssystem blir mera likartade. I Europakommissionens program för utveckling av yrkesutbildningar, Leonardo da Vinci, har man således avsatt omkring 600 miljoner Euro (eller drygt 40 procent av den totala budgeten) som bidrag till praktikplatser utomlands. Denna bidragsmöjlighet har medfört att utlandspraktiken nu används i yrkesutbildningarnas regi i alla de 27 länderna som täcks av programmet. Likaså har konvergensen av teknologi samt kvalitetssäkringsfrågan betytt att det på det europeiska planet har utvecklats gemensamma utbildningsmoduler på sektorsnivå inom några avgränsade områden av specifikt teknisk karaktär. Det gäller t.ex. inom svetsning, där det finns ett särskilt europeiskt certifikat. Inget av detta har dock på allvar haft någon påverkan på systemnivå i riktning mot mer likartade, europeiska strukturer.

Det finns också de som hävdar att den ökande mobiliteten i Europa så småningom kommer att göra det nödvändigt att systemen närmar sig varandra, så att det blir möjligt att ta sin formella kompetens med sig över landsgränserna. Problemet med detta antagande är att den så kallade transnationella mobiliteten inom EU rent faktiskt inte ökar och att en mycket stor del av den består av medarbetare i internationella företag som blir utstationerade på utländska avdelningar och i dotterbolag. Dessa har inte något behov av att dokumentera sina kvalifikationer för en utländsk arbetsgivare. Inte heller här finns det därför någon omedelbar pådrivande kraft för att harmonisera utbildningarna i Europa.

Generellt är problemet med en harmonisering av utbildningar – vare sig den sker med piska eller morot – att utbildningar inte är av en mera neutral omfattning. Som den norske kriminologen Nils Christie påpekade redan i början av 70-talet så finns det en så kallad dold dagordning i det sätt på vilket vi organiserar och implementerar våra utbildningar. De spelar en mycket väsentlig roll i socialiseringen av (i synnerhet) barn och unga och tillägnar sig och reflekterar både medvetet och omedvetet de värden som vi anser är väsentliga i vårt samhälle. När vi således i de nordiska länderna väljer att prioritera processen, och inte bara ett examensbevis, sammanhänger det med den speciella nordiska traditionen som klarast kommer till uttryck i grundtvigianska tankar och folkhögskolerörelsen. Fram till dess man har konstruerat några enhetliga värdeuppsättningar, som gäller i alla de europeiska länderna, kommer utbildningssystemen (och det gäller också yrkesutbildningssystemen) därför fortsättningsvis att uppvisa mycket stora skillnader.

Utifrån denna åskådning är det tydligt att definitionen av Europa som olika svar på samma frågor kommer att hålla i sig under lång tid ännu. I ett överordnat europeiskt perspektiv kan man välja att se detta som ett stort problem, ett hinder för den fria mobiliteten och för en samlad, koordinerad insats mot de nya utmaningarna. Man kan emellertid också välja att uppfatta denna skillnad som en källa till ömsesidig inspiration och ökad motståndskraft, på samma sätt som man gör med biodiversiteten i ett ekosystem.

Båda hållningarna finns naturligtvis i Europa och diskuteras häftigt.

Översatt från danska av Doris Lindberg

Referenser

- Alexandersson, M. (red.) (1999). *Styrning på villovägar – perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. (2000). *Att studera och bli bedömd. Empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfarastudier och bedömningar*. Linköping Studies in Education and Psychology, no 68. (diss)
- Andræ Sörensson, K. (2001). *Lokal/regional utveckling arbetsliv-skola*. Projekt-rapport. Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational Learning*. San Francisco: Addison Wesley.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defences: Facilitating Organizational Learning*. Needham: Allyn och Bacon.
- Arvonen, J. (1999). *Att leda via idéer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ashkenas, R., Ulrich, D., Jick, T. & Kerr, S. (1995). *The Boundaryless Organization. Breaking the Chains of Organizational Structure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Assarsson, L. & Sipos-Zackrisson, K. (2000). *Det vuxenpedagogiska klassrummet – Kunskapslyftet ur deltagarperspektiv*. Fovu Dialog. Nordisk folkbildning och vuxenundervisning, 1:15–17.
- Assermark, G. & Sörensson, K. (1999). *Arbetslag i skolan*. Stockholm: Liber AB.
- Axelsson, R. & Wallin, E. (1984). *Sjuttioalets gymnasieskola inför nittioalets. Två utvärderingar som grund för ett debattinlägg*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. I: D. Boud & J. Garrick (eds.), *Understanding Learning at Work*. London: Routledge.
- Baudrillard, J. (1988, reprinted 1998). *Selected Writings*. Edited and introduced by Mark Foster. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Beach, D. (1995). *Making Sense of the Problems of Change: An Ethnographic Study of a Teachers Education Reform*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences.
- Berg, E. (2000). *Kvinna och chef i offentlig förvaltning*. Stockholm: Liber.
- Bergman, P. (1995). *Moderna lagarbeten*. Lund: Arkiv.

- Berman, P. & McLaughlin, M. (1978). *Federal programs supporting educational change*. Vol. VII. Implementing and sustaining innovation. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Berner, B. (1989). *Kunskapens vägar. Teknik och lärande i skola och arbetsliv*. (Ways of Knowing. Technology and learning in school and working life.) Lund: Arkiv förlag.
- Berner, B. (1999). *Perpetuum Mobile? Teknikens utmaningar och historiens gång*. Lund: Arkiv förlag.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control. Towards a theory of educational transmissions*. Vol. 3 (2nd ed.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Biesta, G. (2000). *Om att-vara-med-andra. Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet*. Utbildning och demokrati, vol. 9, nr 3, 71–90.
- Björkman, T. & Lundqvist, K. (1992). "Smart Production" – processindustrin framtidsmodell? En studie av Berol Nobel. Stockholm: KTH/Castor AB.
- Bjørnåvold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Bolman, L. G. & Deal, T. (1997). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, S. & Glasner, A. (red.) (1999). *Assessment Matters in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Carlsson, C.-G. (2001, in press). *Ungdomars möte med yrkesutbildning. – En jämförelse mellan ungdomar i kommunal och företagsförlagd yrkesutbildning med inriktning mot industriarbete*. Stockholm: HLS förlag.
- Carnoy, M. & Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford: Stanford University Press.
- CEDEFOP (1998). *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998*.
- Collins, R. (1979). *The Credential Society. A historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Cross, P. K. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cumming, J. & Graham, S. (1999). *Contextualising Authentic Assessment*. Assessment in Education: principles, policy & practice, vol. 6, nr 2, 177.
- Darling-Hammond, L. (1996). *What matters most: A competent teacher for every child*. Phi Delta Kappan, 78(3), 193–200.
- Davidson, B. & Svedin, P.-O. (1999). *Lärande i produktionssystem. En studie av operatörsarbete i högt automatiserad process- och verkstadsindustri*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, Linköpings universitet.
- Dewey, J. (1997/1916). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Urval, inledning och kommentarer av Sven G. Hartman och Ulf P. Lundgren. Stockholm: HLS Förlag.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). *The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields*. *American Sociological Review*, 48, 147–160.
- Ds 1997:78. *Gymnasieskola i ständig utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Ds 2000:62. Utbildningsdepartementet. *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Fritzes.
- DuFour, R. P. (1997). *The School as a Learning Organization: Recommendations for School Improvement*. *NASSP-Bulletin*; 81(588), 81–87.
- Ekberg, K. & Barajas, J. (2000). Hälsofrämjande omorganisation – vilka är förutsättningarna? I: K. Barklöf (red.), *Vägval? En antologi om förändringsprocesser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Ekhholm, M. (1999). Styrning av skolor i Europa. I: L. Lindkvist, J. Löwstedt, U. Torper (red.), *En friare skola – om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekhholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H.-Å. (2000). *Forskning om rektor – en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: CF Fritzes förlag.
- Ellström, P.-E. (1996). Rutin och reflektion. I: P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson, (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (1998). The many meanings of occupational competence and qualification. I: W. Nijhof & J. Streumer (red.), *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Ellström, P.-E. (1999 a). Between Work and Education: On the Cultural Shaping of Vocational Education and Training (VET). I: S. Tøsse et al. (eds.), *Challenges and Development. Adult Education Research in the Nordic Countries*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Ellström, P.-E. (1999 b). The Role of Labor Market Programs in Skill Formation: The Case of Sweden. I: W. J. Nijhof & J. Brandsma (eds.), *Bridging the Skills Gap Between Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ellström, P.-E. (2001). Lärande och innovation i organisationer. I: T. Backlund, H. Hansson & C. Thunborg (red.), *Lärdilemman i arbetslivet. Teoretiska och praktiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. & Svedin, P.-O. (1989). Between Work and Education. I: S. Larsson & S. J. Ball (eds.), *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*. London: The Falmer Press.

- Ellström, P.-E., Davidson, B. & Rönnqvist, D. (1990). *Kontext, kultur och verksamhet. En analys av AMU:s organisation och pedagogiska miljö*. Linköping: Department of Education and Psychology, University of Linköping.
- Ellström, P.-E. & Gustavsson, M. (1996). Lärande produktion – erfarenheter från ett utvecklingsprogram för processoperatörer. I: P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson, (red.), *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit Oy.
- Englund, T. (1992). *Professionella lärare? Helst didaktiskt kompetenta*. Didaktisk Tidskrift, nr 2/3.
- Fahlén, L. (2001). "IT – Valla för god skolutveckling?" *En studie av fyra kommuner som inte medverkade i KK-stiftelsens stora kommun- och skolbaserade skolutveckling*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, mars 2001.
- Forslin, J. & Kira, M. (2000). Från intensiva till uthålliga arbetssystem – en litteraturstudie. I: K. Barklöf (red.), *Vägval? En antologi om förändringsprocesser i magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.
- Frank, A. G. (1970). *Kapitalism och underutveckling i Latinamerika*. Stockholm: Bo Cavefors förlag.
- Franssén, A. (1997). *Omsorg i handling och tanke. En studie av kvinnors arbete i vården*. Lund: Arkiv.
- Fritzell, C. (1996). *Pedagogical Split Vision*. Educational Theory, vol. 46, nr 2.
- Fritzén, L. (1998). *Pedagogikens Janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: University Press.
- Frånberg, G.-M. (1996). *East of Arcadia. Three Studies of Rural Women in Northern Sweden and Wisconsin, USA*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- GECULT-project (2000). *General and Cultural Education under Construction*. Final Report. EU Socrates Programme: 56480-CP-2-1999-1-ADULT EDUC-ADU.
- Gesser, B. (1985). *Utbildning, jämlikhet, arbetsdelning*. Lund: Arkiv förlag.
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. I: S. Brown & A. Glasner (red.), *Assessment Matters in Higher Education*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, Polity Press.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1987). *Who determines teacher work? The debate continues*. *Teaching and Teacher Education*, 3(1), 61–64.
- Gustavsson, M. (2000). *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete. En studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology, Linköpings universitet.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Vol. 1. Boston: Beacon Press.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). *The Principal's Role in School Effectiveness: An Assessment of Methodological Progress, 1980–1995*. I: K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger & A. Hart (eds.). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hammarén, M. (1999). *Ledtråd i förvandling. – Om att skapa en reflekterande praxis*. Stockholm: Dialoger.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Studentlitteratur, Lund.
- Hartman, S. G. (1995). *Lärares kunskap – Idéer och traditioner i svensk undervisningshistoria*. Linköpings universitet: Skapande Vetande.
- Hatton, E. (1987). *Determinants of teacher work: some causal implications*. *Teaching and Teacher Education*, 3(1), 55–60.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hedberg, O. (1960). *Rymmare och fasttagare*. (Femte tryckningen). Stockholm: PA Norstedt & Söner.
- Hedlund, S. (1998). *Ledarstilar och mötet mellan lärare och elev i undervisningsprocessen*. Tema Forskning 1998/99, 23–25, Stockholm: Lärarhögskolan.
- Hedman, A. (2001). *I nationens och det praktiska livets tjänst. Det svenska yrkeskolesystemets tillkomst och utveckling 1918 till 1940*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Heidegger, G. (1997). *The Social Shaping of Work and Technology as a Guideline for Vocational Education and Training*. *Journal of European Industrial Training*, 21, 6/7, 238–247.
- Heidenstam, v. V. (1940). *Medborgarsång* (ur *Ett folk*, 1899). Dikter. Utgåva 1940 (Nytryckt 1996). Falun: Bonniers.

- Helgeson, B. (1989). *Arbetslivets förändring. Kvalifikationskrav och behov av utbildning. I: Kyrö (1989).*
- Helgeson, B. & Johansson, J. (1992). *Arbete och yrkesutbildning. En studie av verkstadsindustrins behov av kvalificerad arbetskraft.* Stockholm: Skolverket och HLS Förlag.
- Hesslow, G. (2001). Medvetande som simulering av beteende och perception. I: H. Lagercrantz (red.), *Hjärnan och medvetandet.* Nya Doxa, Nora.
- Hill, M. (1998). *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande utbildning.* Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hill, M. (arbetsrapport 2001). Samtalets roll i skolan. I: R. Lander (ed.), *Utvärdering av hälsoskolor.* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hill, M. (under produktion 2001). *Gymnasieskolan som kulturell krutdurk eller smältdegel.* [webbsida].
- Hill, M. & Viktorsson, M. (arbetsrapport 2001a). Livskunskap och boxningsgrupp, två vägar mot en bättre fungerande skolmiljö? I: R. Lander (ed.), *Utvärdering av hälsoskolor.* Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Hill, M. & Viktorsson, M. (arbetsrapport 2001b). *S:t Erikmodellen.* Stockholm: Statens folkhälsoinstitut.
- Hirschhorn, L. (1984). *Beyond Mechanization: Work and Technology in a Postindustrial Age.* Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Holmberg, P. (2000). *Utbildningshistoria 2000.* Särtryck. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and Prospects for School Improvement. I: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins. (eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1035–1055). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hutchins, E. (1999). *Cognition in the wild.* Cambridge, MA: The MIT Press.
- Höghjelm, R. (1998). *Från Wittgenstein till degknådning – om yrkeskunskap och yrkeskulturer.* Stockholm: HLS förlag.
- Illich, I. (1972). *Samhälle utan skola – Lögnen om skolans nödvändighet.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Johannessen, K. (1988). *Tankar om tyst kunskap.* Dialoger nr 6, 13–28.
- Johansson, S. (1999). *Transfer of Technical Training Know-how. A study of Consultancy Services in Aid Practice.* Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Umeå universitet.
- Kursplan: GyVux 1994/98:15. *Omvårdnadsprogrammet.*
- Kursplan: OP2000:15. *Omvårdnadsprogrammet.*

- Kämäräinen, P. & Streumer, J. (1998). Key qualifications and curriculum development. I: CEDEFOP, *Training for a changing society. A report on current vocational education and training research in Europe 1998*.
- Larsson, H. (1915). *Om bildning och självstudier*. Stockholm/Värnamo: Ekelunds Förlag AB.
- Larsson, L. (2001). *Industri- och hantverksutbildning under två sekel*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria.
- Larsson, R. (2001). *Prototyping inom ABC och BSc Växjö universitet*. Manus till doktorsavhandling. Växjö.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. & Seashore Louis K. (ed.) (1998). *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Lindell, I. (1992). *Disciplinering och yrkesutbildning. Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform*. Uppsala: Årsböcker i svensk undervisningshistoria.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (1986). *Politisk styrning och utbildningsreformer*. Stockholm: Liber.
- Lpf94 (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo94 och Lpf94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, L. (1997). *Efter svensk modell. LO, SAF och utbildningspolitiken 1944–90*. Umeå: Boréa bokförlag.
- Lundgren, U. P. (1984). *Between Hope and Happening. Text and Context in Curriculum Development*. Geelong, Aust.: Deakin University Press.
- Lyon, D. (1998). *Postmodernitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Liotard, J.-F. (1984). *The Postmodern Condition: A Report of Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Maskell, P., Eskelinen, H., Hannibalsson, I., Malmberg, A. & Vatne, E. (1998). *Competitiveness, Localized Learning and Regional Development. Specialisation and prosperity in small open economies*. London: Routledge.
- Memorandum om livslångt lärande*. Arbetsdokument från kommissionens avdelningar.
- Mertens, D. (1971). *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung, nr 1.
- Meyer, J. W. (1977). *The Effects of Education as an Institution*. American Journal of Sociology, 83, 55–77.

- Miller, C. & Parlett, M. (1974). *Up to the Mark: A study of the Examination Game*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunskapsteori*. Stockholm: Dialoger.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters. The junior years*. Somerset: Open Books.
- Myrdal, A. (1944). *Ett tiopunktsprogram för skolan*. Tidningen Vi, nr 8/1944, 11.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. (eds.) (1999). *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nilsson, L. (1981). *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Nilsson, L. (2000). Den glömda arbetsuppgiften. I: Ds 2000:62. Utbildningsdepartementet. *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Fritzes.
- Norros, L. (1995). An Orientation Approach to Expertise. I: J.-M. Hoc, P. C. Cacciabue & E. Hollnagel (eds.), *Expertise and Technology. Human-Computer Cooperation*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Næslund, L. (1991). *Vuxnas liv och lärande – Noteringar från ett nystartat forskningsprojekt*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Næslund, L. (2001). *Att organisera pedagogisk frihet – Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap, EMIR-rapport nr 5.
- OECD (1998). *Pathways and participation in vocational and technical education and training*.
- OECD (2001). *Investing in Competencies for All*. Meeting of OECD Education Ministers. Issues for Discussion. OECD Publications, Nr 81261 2001.
- Olofsson, J. & Schånberg I. (2000). *Yrkesutbildningen i går och i dag*. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, H.-E. (1999). *Införandet av Hantverksprogrammet*. Stockholm: Skolverket och Institutet för fritidsvetenskapliga studier.
- Persson, A. (2000). *Social kompetens. När individen, de andra och samhället möts*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A. (2001). *Elever på livstid: så blir vi aktiva, anpassningsbenägna och anställningsbara*. Göteborgsposten 14/6 2001.

- Pettersson, S. & Wallin, E. (1998). Målstyrning och resultatansvar. I: *Analys och utvärderingar*. Stockholm: Skolverket.
- Postman, N. (1997). *När skolans klocka klämtar. Om behovet av meningsskapande berättelser*. Göteborg: Daidalos.
- Prop. 1987/88:102. *Utveckling av yrkesutbildningen i gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1996/96:145. *Kvalificerad yrkesutbildning m.m.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 2000/01:63. *Kvalificerad yrkesutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ravitch, D. (1983). *The troubled crusade – American education 1945–1980*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Reason, J. (1990). *Human Error*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Regeringens regleringsbrev för Skolverkets verksamhet 2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens skrivelse 1993/94:183. *Utvecklingsplan för skolväsendet*.
- Richardson, G. (1994). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Rombach, B. (1991). *Det går inte att styra med mål! En bok om varför den offentliga sektorns organisationer inte kan målstyras*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York and London: Teachers College Press.
- Runesson, I. & Eliasson-Lappalainen, R. (2000). *Att sörja för äldre*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.
- Ryle, G. (1949/1990). *The concepts of mind*. Penguin.
- Salling Olesen, H. (1989). *Kvalifikationsforskning – uddannelse og arbejde*. I: Kyrö (1989).
- Sarv, H. (1997). *Kompetens att utveckla. Om den lärande organisationens utmaningar*. Stockholm: Liber.
- SCB (1988). *Elevpåföljning*.
- SCB (1999). *Sysselsättningsregistret*.
- Scherp, H.-Å. (1998). *Utmanat eller utmanande ledarskap – rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg Studies in Educational Sciences 120. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scherp, H.-Å. (2001). *Problembaserad skolutveckling och lärandeorienterat ledarskap*. Utkommer hösten 2001. Karlstad: Karlstads universitet.

- Schön, D. (1983/1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Scott, W. R. (1995). *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Senge, P. M. (1995). *Den femte disciplinen, den lärande organisationens konst*. Stockholm: Nerenius och Santérus förlag.
- SFS 1996:339. *Lag om försöksverksamhet med viss kvalificerad yrkesutbildning*.
- SFS 1996:372. *Förordning om en försöksverksamhet med viss kvalificerad yrkesutbildning*.
- Skolverket (1995). *Skolan, jämförelsetal för skolhuvudmän*. Organisation – Resurser – Resultat. Rapport nr: 73. Solna Tryckindustri.
- Skolverket (1996). *Skola för framtiden – tankar bakom gymnasiereformen*. 96:260.
- Skolverket (1998a). *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Utvärdering av gymnasieprogram 1997*. Rapport nr 149. Huvudrapport. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1998b). *Samverkan Skola – Arbetsliv. Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan*. Rapport nr 153. Sammanfattande rapport. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (1998c). *Samverkan Skola – Arbetsliv. Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan*. Rapport nr 11596-4 Huvudrapport. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999a). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999b). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Rapport nr 160.
- Skolverket (1999c). *Utvärdering av fem gymnasieprogram*. Rapport nr 163. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a). *Betygsättningen*. Särtryck ur Rapport nr 90.
- Skolverket (2000b). *Skolan och den föränderliga ekonomin*. Rapport nr 179. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000c). *Reformeringen av gymnasieskolan. En sammanfattande analys*. Rapport nr 187. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000d). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Rapport nr 190. Örebro: Skolverket.
- Skolverket (2000e). *Samverkan Skola – Arbetsliv. Gymnasieelevers kunskaps- och kompetensutveckling under de arbetsplatsförlagda delarna av undervisningen*.
- Skolverket (2000f). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999*. Rapport nr 182. Huvudrapport. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2001a). *Barnomsorg och skola i siffror 2001, del 1*. Rapport nr 195.

- Skolverket (2001b). *Kunskapslyftet och den gymnasiala vuxenutbildningen HÖSTEN 2000*. Delrapport nr 8, maj 2001.
- Skolverket. *Hur gick det sedan? Avnämarna av gymnasieskolan och av högskolans grundutbildning*. Rapport nr 168. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolöverstyrelsen (1969). *Utbildningskapacitet för hemsamariter*. Stencil, 13/10 1969, Dnr 7 316/69P.
- Skolöverstyrelsen (1987). *Yttrande till Socialdepartementet*. Stencil 1987-10-20, nr 407-87:1223.
- Smith, M.L. (1988). *Put to the test: The effects of external testing on teachers*. Educational Researcher, 20 (5), 8-11.
- Snyder, B. (1971). *The Hidden Curriculum*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Socialstyrelsen (2001). *Nationell handlingsplan för äldrepolitiken*. Lägesrapport 2001.
- SOU 1962:4. *Utredning angående arbetsuppgifter och utbildning för viss sjukvårdspersonal*.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1986:2. *En treårig yrkesutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1995:38. *Yrkeshögskolan. Kvalificerad eftergymnasial yrkesutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:119. *Utvärderingen av KY*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Streumer, J. N. & Bjorkquist, D. C. (1999). *Moving Beyond Traditional Vocational Education and Training: Emerging Issues*. I: Nijhof & Streumer (1999), *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Svenska Kommunförbundet (1999). *VÅR FRAMTID. Äldres vård och omsorg inför 2000*. Slutrapport, Äldreberedningen.
- Svenska Kommunförbundet (1999a). *Äldreomsorgen? En studie av barnskötarens och postkassörers inställning till äldreomsorgsarbete*. Äldreberedningen. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Svenska Kommunförbundet (2001). *Rekrytera och behålla – en utmaning*.
- Szebehely, M. (1995). *Vardagens organisering. Om vårdbiträden och gamla i hemtjänsten*. Lund: Arkiv förlag.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Targama, A. & Sandberg, J. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- TCO (1983). *Kan utbildning förändra arbetslivet? TCOs förslag till forskning*. Stockholm: TCO.
- Toohey, S. & Ryan, G. (1996). *Assessing the practicum*. Assessment & Evaluation in Higher Education, vol. 21 nr 3, 215–228
- UFB 2 1996/97. *Skolans författningar i Utbildningsväsendets författningsböcker. Gymnasieförordningen*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Uhnöo, S. (2001). *Skolan och den lärande organisationen ur ett konfliktperspektiv – en enkätstudie av sex skolor*. C-uppsats, Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Utbildningsutskottet UbU 1975/76:27 rskr 1975/76:331. *Betänkande rörande vårddyrkesutbildning*.
- Waara, P. (1996). *Ungdom i gränsland*. Doktorsavhandling i Sociologi. Umeå universitet. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Wackerhausen, S. (1997). *The Scholastic Paradigm*. Journal of Nordic Educational Research, 4, 195–204.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, P. (1983). *Fostran till lönearbete*. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales.
- Ziehe, T. (2000). *School and youth – A differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions*. Young 8 : 1, 2000, 54–63.
- Zuboff, S. (1988). *In the Age of the Smart Machine. The Future of Work and Power*. New York: Basic Books.