

Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och arbetsliv

En kunskapsöversikt

GUNILLA HÖJLUND, INGER GÖHL OCH
ELISABETH HULTQVIST

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

BESTÄLLNINGSDRESS:
LIBER DISTRIBUTION
162 47 STOCKHOLM

TEL: 08-690 95 76
FAX: 08-690 95 50

E-POSTADRESS: skolutveckling@liber.se
www.skolutveckling.se

Best.nr. U05:083

GUNILLA HÖJLUND, INGER GÖHL OCH ELISABETH HULTQVIST

FORSKNING I FOKUS, NR 26

**Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen
mellan skola och arbetsliv
En kunskapsöversikt**

ISBN 91-85128-67-8
ISSN 1651-3460

OMSLAGSBILD: EVA HEDLING, TIOFOTO AB
TRYCK: LENANDERS GRAFISKA AB, KALMAR 2005 · 00000

INNEHÅLL

FÖRORD	7
SAMMANFATTNING	8
SUMMARY	12
INLEDNING	16
1 BAKGRUND	20
2 SJÄLVBYGGERI - UNGDOMAR BYGGER SIN BOSTAD OCH SIN FRAMTID	26
3 PRODUCTIVE LEARNING	37
4 COMMUNITY EDUCATION	57
5 UTBILDNING OCH PRODUKTION	70
6 NYA LÄRLINGAR	93
7 YRKESARBETE - ETT NYTT ÄMNE?	113
8 SLUTORD	132
SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIG- HETEN FÖR SKOLUTVECKLING	142

Förord

Tre förhållanden motiverar enligt Höjlund, Göhl och Hultqvist - författarna till denna bok - förnyelse av diskussionen om yrkes- och yrkesförberedande utbildning, nämligen förändringar i näringslivet, klyftan mellan teori och praktik samt förändringar i ungdomars livsprojekt. De utgår i sin diskussion från sex modeller: Självbyggerirörelsen Framtidsloftet, Productive learning, Community education, Utbildning och produktion, lärlingsutbildning samt yrkesarbete som ett nytt "ämne" (Work-based learning).

Även om modellerna inte är lätta att översätta till svenska förhållanden menar författarna, att de bör kunna stimulera till diskussion om svensk yrkes- och yrkesförberedande utbildning. Avslutningsvis jämförs dessa modeller såväl ur ett samhällsperspektiv som ur ett didaktiskt perspektiv. Gemensamt för modellerna är, att de vuxit fram som en reaktion mot rådande skolsystem.

Myndigheten för skolutveckling hoppas, att denna bok blir ett konkret inlägg i diskussionen om yrkesutbildning och yrkesförberedande utbildning. Inte minst aktualiseras frågan genom att regeringen nyligen tillsatt en yrkesutbildningdelegation med mål att höja kvaliteten i gymnasieskolans yrkesinriktade utbildningar. I den nyligen behandlade gymnasiepropositionen läggs en sådan grund.

Annika Andræ Thelin

FORSKNINGSCHEF

MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Sammanfattning

Vardagen för lärare, lärarutbildare och forskare på det yrkespedagogiska fältet är i dag mycket mer komplicerad än vi har varit vana vid. Vi möts av till synes motstridiga krav från närings- och samhällsliv: globalisering och lokal anpassning; bredd och djup i yrkeskunnandet; längre skolgång och praktisk yrkeserfarenhet; individualism och solidaritet. Vi möts av “nya” elever som vuxit upp under andra förhållanden än vi själva gjort och som har andra värderingar och olika kulturella bakgrunder.

Inspirationen till denna kunskapsöversikt kom då vi följde det första svenska självbyggeriprojektet Framtidsloftet, ett yrkespedagogiskt nytänkande. Projektet genomfördes i samarbete mellan skola, företag, kommun och organisationer, allt inom ramen för respektive deltagandes ordinarie verksamhet. Projektet var komplext och spännande och gav viktiga erfarenheter när det gäller samarbets- och läroprocesser. Vår nyfikenhet på andra utbildningsmodeller, med ovanliga läroprocesser som kännetecken, växte.

De sex modeller som vi har funnit, i brytningen mellan skola och arbetsliv, är nya för den svenska diskussionen om yrkesutbildning, med ett undantag - lärlingsutbildningen. Vi behandlar lärlingsutbildningen, eftersom den ställs inför nya utmaningar och enligt vår mening ofta beforskas och diskuteras på ett förenklat sätt. Övriga modeller som beskrivs är självbyggerirörelsen; Productive Learning; Community Education; utbildning och produktion (EWP) samt yrkesarbete som nytt “ämne” (Workbased Learning, WBL).

Vår förhoppning är att de modeller vi funnit ska inspirera till fortsatt diskussion om svensk yrkesförberedande utbildning. Vi menar att modellerna inte direkt kan översättas till svenska förhållanden. Tvärtom har vi funnit att de villkor inom vilka en utbildningsmodell existerar är mycket komplexa och speciella, och att verksamheten måste vara mycket målinriktad för att de intentioner som finns med modellen ska kunna fullföljas. Trots

detta tror vi att yrkeslärare ska finna inspiration och stöd för lokal anpassning av den egna verksamheten. Alla utbildningsval medför kritik från något håll och kanske kan översikten hjälpa till med goda argument för lärarens egna pedagogiska val. Vi vill vidare bidra till lärarstudenters förståelse för att utbildningsområdet innefattar många olika modeller, var och en grundad på sina egna argument. Lärarutbildning handlar snarare om ett tillfälle att finna, diskutera och pröva olika sorters pedagogiska ställningstaganden än att finna "den bästa modellen", som vi menar inte finns. Skolpolitiker kan ha nytta av översikten i planeringsdiskussioner eftersom vi utöver läroprocesserna undersökt modellerna ur ett samhällsperspektiv. Vi har under arbetets gång också blivit alltmer medvetna om behovet av fördjupad forskning inom det yrkespedagogiska området.

Självbyggerirörelsen knyter ihop arbete, utbildning och medborgarfostran. Den riktar sig till ungdomar som deltar i byggandet av egna eller andras bostäder. I England definieras ungdomsbygge på följande sätt: Ett projekt som ger socialt missgynnade ungdomar kraft och möjlighet till yrkesutbildning och praktik samtidigt som de utför nyttigt samhällsarbete genom byggande av bostäder och andra nyttigheter åt socialt utslagna människor och åt sig själva. Samt att de därigenom främjar sina egna möjligheter att få jobb och bli engagerade samhällsmedborgare. Det svenska projektet Framtidsloftet rekryterade en delvis annorlunda grupp ungdomar. Dessa fick utbildning i säkerhet på byggarbetsplatser, föreningsteknik, förvaltningskunskap och hyresjuridik. Vissa av de unga deltog också i byggandet som en del av skolutbildningen och hade även skolämnen förlagda till byggplatsen. Vi fann några kritiska områden för projektets genomförande: kostnaderna, vem som äger projektet, de ungas uthållighet och karaktären på läroprocesserna.

Productive Learning är en modell som bygger på den kulturhistoriska skolan och relationen mellan lärande-handling-nytta. Det är en internationell rörelse som i Europa främst riktar sig till de elever som skolan misslyckas med. Man vill ta tillvara ungdomarnas inneboende styrka i stället för att kompensera de brister de har. Läroprocessen baseras på ungdomarnas arbete i

“seriösa” situationer på olika arbetsplatser. Vanligtvis arbetar ungdomarna tre dagar per vecka på en arbetsplats de själva skaffat och två dagar på skolan/centret för gruppaktiviteter och lektioner. Grundtanken är att eleverna gör och lär i stället för att, som i den vanliga skolan, lära först och göra sedan. Man har utvecklat en specifik metodik och bedriver egen lärarfortbildning.

Community Education riktar sig till studerande i alla åldrar och betonar skolans öppenhet gentemot samhället likaväl som mot arbetslivet. Genom att delta i samhällsliga aktiviteter eller på arbetsplatser ska de studerande bli mer motiverade för skolarbetet och få medborgarfostran. En parallell kan dras till den nuvarande verksamhetsförlagda utbildningen i lärarutbildningen, då lärarstudenterna knyts till en kommun i stället för, som tidigare, endast till en skola. Ideologiskt kan företrädare skilja sig åt om det är samhället som ska föras in i skolan, eller om skolan ska föras in i samhället. Vid sidan av en didaktisk inriktning existerar en politisk inriktning som reaktion på resterna av kolonialmakternas förtryck i tredje världen. Läroprocesserna i den senare baseras på Paulo Freires idéer.

Utbildning och produktion (EWP) finns i svenska gymnasieskolor i form av t.ex. restauranger som drivs av ett hotell- och restaurangprogram och simulering av ett företag på ett handelsprogram. Vidare arbetar många skolor med projektet Ung Företagsamhet. I Danmark är rena produktionskolor vanliga. Vi redovisar den forskning som finns och beskriver ett gryende försök att systematisera vetandet om produktionskolor, produktion och simulering. ”Produktion” är ett inslag i svensk yrkesförberedande utbildning som tas för givet, och översikten visar att det finns mycket att vinna på att undersöka dess syfte och utformning inom olika yrkesområden.

Lärlingsutbildningens olika funktion i olika tider, i olika samhällen och strategier att anpassa den till förändringar i dagens samhälle diskuteras. Ett exempel på anpassning är den nya svenska lärlingsutbildningen, LIA, som beskrivs med ett konkret exempel. Lärling-mästar-modellen har under senare år studerats

inom den sociokulturella forskningsinriktningen och har kommit att bli en modell för lärande generellt. Vi beskriver några försök till teoriskapande kring lärlingsutbildning inom det yrkespedagogiska området.

I Workbased Learning (WBL) ses arbete som grund för allt lärande och vissa av WBL:s företrädare anser att yrkesarbete skulle vara ett ämne i sig. Den ideologiska grunden är vuxenpedagoger som Kolb, filosofer som Freire, Marx och Foucault. Kapitlet innehåller resonemang om olika uppfattningar om hur man lär av arbete. Läroprocessen och innebörden av olika begrepp som används till exempel drill, träning och tillämpad teori diskuteras. Vi presenterar ett konkret exempel från högskolevärlden, där vi funnit flest tillämpningar, men även LIA-kursen i den nya svenska lärlingsutbildningen på gymnasienivå har drag av WBL-modellen.

Avslutningsvis jämför vi modellerna ur ett samhälls- och didaktiskt perspektiv. Den didaktiska jämförelsen vilar på Vygotskys tankar om skolundervisning och arbetets plats i läroplanen. Vi jämför också syftet med modellerna och hur man ser på utbildningarnas effekt på deltagarnas liv i samhället. Gemensamt för modellerna är att de alla vuxit fram som en reaktion mot rådande skolsystem.

Summary

The every day life of teachers, teacher educators and researchers within the vocational education field is today much more complex than ever. We are confronted by contradictory demands from society and the labour market: globalization and local adjustment; specific and general competences; prolonged schooling and professional experiences; individualism and solidarity. We also encounter “new” students, who have grown up during other circumstances than ourselves, and who have other values and cultural background.

We were inspired to write this knowledge review when following the first Swedish youth self-building project, “Framtidsloftet” (The future promise), which could be regarded as an innovation within the vocational education. The project was implemented as cooperation between a school, enterprises, a municipality and non-governmental organizations within respective partner’s specific framework of ordinary activities. It became very complex and challenging and gave experiences in relation to cooperation- and to learning processes. Our curiosity on unusual learning processes and innovative education models grew.

The six models, which we have found in the break between school and working life, are new to the Swedish discussion of vocational education with one exception; the apprenticeship. We still discuss the apprenticeship education as it is currently challenged in most countries. It is further, according to us, researched and discussed in a narrow way. The other models that we present are: Youth Self Building, Productive Learning, Community Education, Education with Production (EWP) and Work Based Learning (WBL).

Our hope is that the models we present will inspire continued discussion of Swedish vocational education. We argue that the models cannot directly be transformed to Swedish contexts. On the other hand we have found that the societal conditions

governing a model are complex and specific. This means the activities have to be goal oriented in order for the intentions behind to succeed. In spite of this, we argue that the vocational teachers could find inspiration and support for local adjustment of their own activities. All educational choices imply critique and the overview might enhance argumentation over personal choices. We further, want to contribute to the vocational teacher student's understanding that there are many models or ways within the educational field each founded on its own argument. Teacher education provides, according to us, an opportunity for finding, discussing and testing different pedagogical ideas and not for finding specific models. School politicians can also benefit from the overview in planning discussions as we have studied the models not only from a learning point of view but also a societal one. We have moreover during this work process become more and more aware of the great need for deepened research within the vocational education field.

Youth self-building projects tie together work, education and citizenship education. They involve young people who participate in the construction of their own or other's apartments. The description focuses the Swedish project "Framtidsloftet" but contains also experiences from projects in the United Kingdom. Some common critical areas for success are costs, ownership, endurance and the character of the learning processes. Productive Learning is a model that builds on the culture historical school and the relationship between learning, action and future good. It is an international movement, which in Europe mostly targets the students, who fail in school and drop out. It aims at fostering young people's strength and not compensate for their weaknesses. The learning process is based on work in serious situations in various workplaces. The young people usually work three days a week and study two days in school or at a centre. The school days encompass group activities and lessons. The fundamental idea is that students do and learn instead of learning for later doing. This is one of the most comprehensive models we have found and it has for example established an in-service training for its teachers.

Community Education initiatives involve both school students of all stages and adult education projects. The whole society not only the working life is targeted. In general Community Education aims at motivating the learner but it also contains some element of citizenship education. A parallel is drawn to the current Swedish teacher education that is activity based and students are attached to a municipality instead of the traditional teaching practice at a single school. There are ideological differences of opinions whether society should be included in school or school in the society. In addition to these didactic ambitions there are political ambitions in one branch of the movement. The latter are a reaction against rests of the colonial power in the third world countries and the learning process is based on Freire's pedagogic of the oppressed.

Education with production is part of the Swedish vocational education in upper secondary school for example, students run canteens and restaurants as part of their studies at a hotel and restaurant program. There are also various simulation initiatives such as simulation of an enterprise in the Commercial program. Many schools are also engaged in the Young Enterprise movement. We elaborate on existent research and the growing efforts to systematize the knowledge on production schools, production in schools and simulation. Production is an element of the Swedish vocational education that is taken for granted and the overview shows that much could be gained by investigating the specific forms, aims and methods it takes within different vocational areas.

Apprenticeship education and its function during various epochs, in various societies as well as strategies to adjust to the current changes in society are discussed. One example of adjustment to changes in working life is the new Swedish initiative, LIA; which is represented by a concrete example from the upper secondary school Health Care program. The apprentice-master model has been studied during the last decade within the socio-cultural research paradigm and has become the model for learning in general. Efforts to establish theories or theoretical models are discussed.

Work-based Learning regards work as the base for all learning and some spokesmen argue that work should be a subject of its own. The ideology behind is vested in the works of adult educationalists such as Kolb; philosophers such as Freire, Marx and Foucault. The chapter elaborates on different conceptions of how one learns from work; conceptions that are used within the paradigm for example drilling, training and applied theory. A concrete example from higher education is included.

Finally, we compare the different models from societal and didactic perspectives. A common trait is that they have grown as a reaction to the current formal education system. We draw upon Vygotskij and his ideas on schooling and the role of work in the curriculum for the didactical comparison. We also compare the purposes of the different models and how they look upon the effect of the education on the participants' life in the society.

Inledning

Vilka försök finns att forma postmoderna modeller för yrkesutbildning i brytningen mellan skola och arbetsliv och hur ser läroprocesserna ut i dessa modeller? Denna fråga har varit utgångspunkten för vårt arbete. Med “moderna” menar vi storskaliga rationella modeller, medan “postmoderna” modeller är individuellt och flexibelt utformade. Vi ser begreppen som tecken i en diskurs och tar inte ställning till begreppen som sådana.

Intresset för att göra denna översikt väcktes läsåret 1997/98 då vi fick möjlighet att följa Sveriges första självbygge för ungdomar, Framtidsloftet. Aktörer från olika kulturer som skola, arbetsmarknad, socialvård, byggsektor, kommunförvaltning, frivilliga organisationer och inte minst självbyggarna själva skulle samsas under takåsarna. Vi fångades av de mekanismer som utvecklades i och med projektets komplicerade uppbyggnad och som antingen stöttade eller motverkade deltagarnas läroprocesser och personliga utveckling. Vad vi såg var en ny modell för att förena skola, arbete och omgivande samhälle. Det kändes angeläget för oss som lärarutbildare inom det yrkespedagogiska fältet att söka vidare efter liknande utbildningsmodeller.

Från början hade vi tänkt koncentrera oss på “Productive Learning”, ett begrepp som genomsyrade samtalet om Framtidsloftet, och det språkligt närliggande begreppet “Education with Production”. Under arbetets gång har vi stött på andra modeller och det slutliga valet speglar vad som finns i brytningen mellan skola och arbetsliv. Vi har valt bort den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) i programmen med yrkesämnen därför att den är välkänd. Vi har också valt bort utbildningar som återskapar skolan i arbetslivet dvs. olika former för såväl formell som informell utbildning i arbetslivet. Däremot har lärlingsutbildningen som varit den traditionella vägen till ett yrke fått ett kapitel eftersom den varit i fokus för både den pedagogiska diskussionen och reformarbetet under det senaste decenniet.

Vi kallar detta arbete en översikt av utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och arbetsliv. Man kan associera detta till yrkesutbildning specifikt. Yrkesutbildning har definierats som “alla aktiviteter som förser människor med kunskaper, färdigheter och attityder som är nödvändiga och tillräckliga för att kunna utföra ett arbete eller en rad arbeten”.¹ Olika vägar för yrkesutbildning i denna mening har utkristalliserats genom tiderna och beskrivits i ett antal utbildningsmodeller: lärlingskap, skolbaserat yrkeslärande, duala system där utbildningen växlar mellan att vara skol- respektive arbetsplatsförlagd samt företagsbaserat yrkeslärande (se figur 1).

FIGUR 1. Yrkesutbildningsmodeller

Skolan	Brytningen	Arbetslivet
Akademisk utbildning/ yrkesutbildning	Lärlingssystem/ duala system	Företagsskolor/ formell/informell utbildning av arbetskraften
Teori/praktik i den integrerade skolan		

I denna översikt går vi utöver vad som menas med yrkesutbildning i snäv bemärkelse och behandlar också hur arbetslivet kommer in utbildningar generellt. Vi avgränsar oss emellertid till utbildningsmodeller och läroprocesser som befinner sig mellan de två världarna, skola och arbetsliv. Vi använder metaforen “brytningen” för detta mellanrum. Andra metaforer som använts inom den yrkespedagogiska forskningen är “gråzon” och “spänningsfält”. Robert Höghiell kallar den skolbaserade yrkesutbildningen för en verksamhet mellan två kulturer och menar att: “Vi rör oss i en gråzon mellan skola å ena sidan och arbetsmarknaden å andra sidan.”² Kulturbegreppet är etablerat i den yrkespedagogiska forskningen för att illustrera spänningsfältet *mellan* skola och arbetsliv men även spänningsfältet mellan akademi och yrke *inom* skolan.³

¹ CEDEFOP (1998)

² Höghiell (2001)

³ Se t.ex. Ellström & Davidsson (2001), (2002)

Med “skola” i denna översikt menar vi skolan som företeelse (fenomen), som omfattar alla stadier i ett skolsystem, från grundskola till högskola.

Med “läroprocesser” menar vi former för hur lärandet organiseras. Vi har funnit tillräckligt med material för att kunna beskriva hur utbildningsanordnarna organiserar formerna för lärande. Materialet medger däremot inte en beskrivning av hur enskilda studerande har organiserat sitt lärande.

Översikten vänder sig i första hand till yrkesverksamma och forskare inom skola och lärarutbildning men även till skolpolitiker på både central och lokal nivå. Vår förhoppning är att den ska stimulera i utvecklandet av den egna verksamheten.

Innehållet grundar sig till stor del på uppgifter från förespråkarna för de olika modeller som redovisas, formulerat i både dokument och muntliga utsagor. Det är intressant att notera att basen för modellerna tycks vara mer ideologisk än forskningsgrundad. Vi uppfattar att det snarare handlar om opposition mot rådande formella utbildningssystem än om kunskapsuppbyggnad om läroprocesser.

Översikten har följande struktur: Kapitel 1 behandlar bakgrunden till de modeller vi redovisar och vilka problem de avser att utmana. Vi tar upp skolans arv från industrisamhället, det förändrade näringslivet samt “nya” elever. Därefter följer sex kapitel som vart och ett presenterar en utbildningsmodell och dess läroprocesser. Kapitel 2 handlar om självbyggeri med exempel från Storbritannien samt det svenska exemplet Framtidsloftet. I kapitel 3 redovisar och diskuterar vi den pedagogiska modellen Productive Learning. Denna modell innebär i korthet att unga tar ansvar för sitt eget lärande genom att delta i autentiskt arbete. Productive Learning är närbesläktat med Community Education som redovisas i kapitel 4. Här talar man inte bara om deltagande i autentiskt arbete utan även om deltagande i näringslivet. Kapitel 5 diskuterar olika former av produktion inom skolsystemets ram. Det traditionsrika lärlingssystemet är utsatt för granskning i kapitel 6. Ur reformeringen av lärlingsutbild-

ningen har tankar framkommit om ett nytt skolämne, eller akademiskt ämne, främst inom högskolevärlden, Workbased Learning, vilket behandlas i kapitel 7. Vi avslutar med en kort sammanfattande analys i kapitel 8.

Referenser till inledning

CEDEFOP (1998) *Training for a Changing Society*. Thessalonica: European Centre for the Development of Vocational Training.

Ellström, P. & Davidsson, L. (2001) Chans till livslångt lärande i *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Ellström, P. (2002) Lärande - i spänningsfältet mellan produktionens och utvecklingens logik, i *Utbildning, kompetens och arbete*, red. Abrahamsson, K. Lund: Studentlitteratur.

Höghjelm, R. (2001) Den gymnasiala yrkesutbildningen - en verksamhet mellan två kulturer i *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Skolverket.

I Bakgrund

Generellt sett finns, som nämnts i förordet, tre olika vägar till en yrkesutbildning; skolbaserad utbildning, företagsbaserad utbildning och en kombination av de båda (lärlingsutbildning). Alla har under de senaste decennierna alltmer kommit att ifrågasättas. Vi tar i detta kapitel upp några aspekter av den problematik som ligger bakom behovet av att se över och förändra yrkesutbildningar. Vi belyser kort yrkesutbildningens arv från industrisamhället, ett förändrat näringsliv och “nya” elever.

Arvet från industrisamhället - en fragmentarisk kunskapssyn

Ett arv från industrisamhället är synen på kunskap som additiv, vilket innebär att del fogas till del utan en tydlig koppling till någon helhet (fragmentering). Ett annat arv är att lärandet till ett yrke bryts loss ur sitt sammanhang (dekontextualisering). Stationssystemet med dess oproblematiserade syn på teori och praktik är det klassiska exemplet på denna kunskapssyn. I stationssystemet byggde *lärandepraktiken* mer eller mindre renodlat på en uppdelning av yrkesämnet i teori- och praktiklektioner.⁴ Stationerna representerade olika komponenter i ett yrke (i byggyrket exempelvis snickeri och murning) eller delar av ett reparationsobjekt (till exempel en bilmotor och ett transmissions-system i fordonsutbildningen). Till stationerna hörde självinstruerande läromedel som eleverna arbetade med individuellt eller i små grupper under praktiklektionerna.⁵ I lärarens sammanhållna teorilektioner kunde därför lektionsinnehållet ligga långt från många elevers aktuella behov, eftersom de på sina stationer var på olika ställen i utbildningen. Detta skapade en negativ inställning till “teori” i yrkesämnet liksom till övriga ämnen.

⁴ Beskrivningen i det följande baseras på författarnas observationer vid skolbesök under en tjuoårsperiod. Besök gjordes såväl vid mindre skolor som vid storstadsskolor.

⁵ Stationssystemet och det självinstruerande materialet hade utvecklats av respektive bransch.

Till lärandepraktiken hörde också att eleverna, exempelvis i verkstadsteknisk utbildning, fick börja med att träna olika arbetsmoment genom att tillverka rena övningsobjekt, som sedan kasserades i stora lådor bredvid maskinerna. Eleverna gick därefter vidare till tillverkning av standardiserade objekt. Autentiska beställningsarbeten, så kallade legoarbeten, till ett industriföretag kunde i en del fall också utföras i skolan. Elevernas enda möjlighet att få sammanhang kring det arbete de utförde i skolan var de studiebesök eller den kortare "praktik" som lärarna organiserade i syfte att eleverna skulle få "verklighetsförankring". Inom serviceyrken, som exempelvis restaurangutbildningarna, byggde läroprocesserna på autentiska arbetsuppgifter. Nästan alla restaurangutbildningar hade, och har fortfarande, lunchservering för skolelever och lärare, eller driver restauranger som är öppna för allmänheten. Även om vi kan tycka att detta förhindrar fragmentering av yrkesarbetet, så har även inom detta yrkesområde, eleverna en negativ inställning till teori. De uppfattade, och uppfattar, teorilektioner som någonting utanförstående, något som inte är ett användbart inslag i utbildningen. Lärarna utnyttjade inte de autentiska inslagen fullt ut, trots de goda möjligheter som fanns att motivera eleverna för teorilektionerna. De använde läroboken oavsett vad som hade skett i praktiken. Lärarnas personliga förhållningssätt till yrke och skola präglade yrkesutbildningen. De förhållningssätt som kunde iaktas var ett, mer eller mindre akademiskt, skolmässigt tänkande eller ett yrkesinriktat arbetsledartänkande.⁶

Vi återfinner arvet också i dagens svenska gymnasieskola, men nu i ny skepnad. Dagens lärare blir nu lärare med inriktning på skolämnen, det vill säga yrkesämnen. Ämnena delas i sin tur in i poängsatta kurser. Den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU), som skulle kunna bidra till en helhetsbild, är svår att genomföra. Hur svarar den nuvarande yrkesutbildningen i sin helhet mot behoven i det förändrade näringslivet?

⁶ Se Berner (1989)

Det förändrade näringslivet?

Näringslivet karaktäriseras numera av förändrade produktionsformer, nya managementkoncept, teknikutveckling, globalisering och servicesektorns tillväxt. Till och med själva yrkesbegreppet ifrågasätts och diskuteras. Många hävdar att det är mer relevant att tala i termer av arbetsuppgifter.⁷ Det existerar vidare olika produktionskoncept sida vid sida som exempelvis: det japanska kaizen; gränslös flödesorganisation; just-in-time; lean production, för att nämna några.⁸ En möjlighet att hantera den ovissa situationen, i tider då näringslivet som nu omstruktureras, är att i första hand efterfråga sådana kvalifikationer som kan användas ospecificikt dvs. oberoende av arbetsuppgift.

Dessa kvalifikationer kallas *nyckelkvalifikationer* och efterfrågas nu världen över.⁹ Social kompetens, flexibilitet och förmåga till självständigt lärande är exempel på nyckelkvalifikationer. Yrkesarbetaren ska ha "kunskap just-in-time", dvs. kunna snabbt anpassa sig till nya arbetsuppgifter; kunna engelska för att fungera i den globala ekonomin och i informationsåldern. Nyckelkvalifikationerna ska alltså svara på snabba förändringar i teknik och ekonomi. De ska också överbrygga gapet mellan yrkesutbildning och allmän utbildning samt flytta över ansvaret för vidareutbildning från företagsledningen till de anställda själva.

Situationen kompliceras av motstridiga uppfattningar om hur näringslivet egentligen ser ut.¹⁰ Tre parallella utvecklingsspår kan skönjas. Ett spår representeras av vad vi ovan skrivit om näringslivets förändring. Ett annat spår brukar kallas för McDonaldisering, det innebär att det gamla industrisamhällets produktionsformer lever kvar och har brett ut sig även inom

⁷ Isacson och Silvé i Abrahamsson et al. (2002)

⁸ Se Abrahamsson (2002)

⁹ Nyckelkvalifikationer är enligt Euler (2001) kompetenser som inte riktas mot specifika arbeten utan mot olika jobb, företag, yrkesfält. De är meta-kunnande för att hantera professionellt kunnande, exempelvis kundhantering, organisera information för problemlösning, eller presentera information för publik.

¹⁰ Se exempelvis Abrahamsson et al. (2002)

servicesektorn. Ett tredje spår är att det är en myt att näringslivet förändrats. En kritisk fråga för utbildningsanordnare är därför att ta ställning till vad utbildningsinnehållet ska ta sikte mot: smala eller breda kompetenser? Samtidigt som arbetsmarknadens behov av yrkesutbildad arbetskraft är stort, är osäkerheten stor om vilken slags yrkesutbildning som behövs. Ska yrkesutbildningen inriktas mot de enskilda branschernas kortsiktiga behov, eller mot breda kompetenser som ger en grund för fortsatt lärande? Vilka kompetenser behöver elever för att kunna röra sig på arbetsmarknaden och inte riskera arbetslöshet?

Vi vill understryka att yrkesutbildningen har en fostrande funktion vid sidan av den arbetsmarknadspolitiska. I Sverige har nya motiv för reformering av yrkesutbildningarna lagts till de ursprungliga. Social-politiska motiv, som t.ex. sambandet mellan utbildning och delaktighet i arbets- och samhällsliv, har fått ökad vikt. Behovet av medborgarkunskap har betonats, liksom möjligheterna till fortsatta studier. Den sociala och könsrättsliga snedfördelningen till olika utbildningar har uppmärksammas.¹¹ Elever, som tidigare hade kunnat gå direkt från grundskola till arbetsliv befinner sig nu i gymnasiet. Dagens lärare mötte tidigare inte dessa elever i gymnasieskolan och har svårigheter att arbeta med deras studieovana och många gånger svaga motivation.¹²

”Nya elever”

Samhällsplanerare förväntar sig att ungdomar ska gå direkt från gymnasieskola till vidare studier eller en fast anställning. Strukturförändringar i näringslivet innebär att arbetstagare antas byta arbete några gånger under sin yrkesverksamma tid, men ungdomar väntas ändå följa en rationell bana från utbildning till arbete. Undersökningar av ungdomars sysselsättningar efter avslutad utbildning har därför givit nedslående resultat för planerarna, eftersom de utgått från sina egna uppfattningar om

¹¹ Ds. 2000:62

¹² Hultqvist (2001)

vad som är rationellt. Som en speciell risk ses de elever som avbrutit sina gymnasiestudier. Unga arbetslösa, speciellt unga män, har av tradition betraktats som presumtiva orosmoment. Detta skulle kunna vara en förklaring till att samhällen satsar så stort på ungdomsutbildning, trots att "återbäringen" kunskapsmässigt anses som dålig av både skolmyndigheter och näringsliv.¹³ Övergången mellan skola och arbetsliv har därför blivit ett viktigt forskningsområde inom EU, den så kallade transitionsforskningen.

Undersökningar, där ungdomar inte har setts som problem, har visat en positivare bild än ovan; många ungdomar arbetade deltid, ibland parallellt med studier. De hade hittat, ett för dem själva, tillfredsställande sätt att ta sig fram i arbetslivet.¹⁴ De elever som betraktats som en riskgrupp hade olika former av arbeten och det var en mycket liten andel av dem som verkligen var socialt utsatta.¹⁵ En sammanfattande slutsats av dessa undersökningar är att många ungdomar i dag verkar ha en annan syn på arbete. De ser inte längre arbete som enbart ett försörjningsmedel.¹⁶ De ställer krav på att yrkesverksamheten ska kunna bidra till ett meningsfullt liv och självförverkligande. Deras yrkesval styrs av detta, inte av de yrken där man saknar arbetskraft. Därigenom uppstår den paradoxala situationen att många ungdomar saknar arbete, samtidigt som näringslivet söker arbetskraft. Ungdomar har, menar vi, rationella sätt att förhålla sig till dagens samhälle, sätt som inte stämmer överens med planerares syn på vad som är rationellt. Samhällsplanerare tycks fortfarande söka efter moderna modeller, ett ramverk som är likadant för alla.

Det är framför allt kvalifikationsproblematiken och ungdomars förändrade värderingar som utgör grunden för vårt arbete. Vi har funnit några olika försök att hantera denna problematik, vilka vi beskriver i de följande kapitlen. Vi inleder med en

¹³ Moy & McDonald (2000)

¹⁴ Bye (WP 00-01)

¹⁵ McIntyre & Melville (2001)

¹⁶ Hagström (1990).

beskrivning av Framtidsloftet, ett exempel på den utbildningsmodell, självbyggeri, som blev den första att göra ovanliga läroprocesser och ovanliga arbetsformer konkreta för oss.

Referenser till bakgrund

Abrahamsson, K. et al. (2002) *Utbildning, kompetens och arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Berner, B. (1989) *Kunskapens vägar, teknik och lärande i skola och arbetsliv*. Lund: Arkiv.

Bye, J. (2001) WP 00-01.

Ds. 2000:62 *Samverkan mellan skola och arbetsliv: om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Euler, D. Ambitious Expectations and Social Key Competencies. *Lifelong Learning in Europe 4/2001*.

Hagström, T. (1990) Ungdomars livsstilar och förhållningssätt till arbete. *Arbete och hälsa 1990:42*. Stockholm: Arbetsmiljöinstitutet.

Hultqvist, E. (2001) *Segregerande integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS förlag.

Höghielm, R. (1998) red. *Från Wittgenstein till degknådning - om yrkeskunskap och yrkeskulturer*. Stockholm: HLS förlag.

Isacsson, M. & Silvé, E. (2002) Yrken och yrkeskonstruktion i det moderna och senmoderna samhället, i *Utbildning, kompetens och arbete*, red. Abrahamsson, K. Lund: Studentlitteratur.

McIntyre, M. & Melville, M. (2001) *Early School Leavers at Risk*. NCVR <http://www.voiced.edu.au>

Moy, J. & McDonald, R. (2000) *Analysing Enterprise Returns on Training*. Australian National Training Authority.

Nilsson, L. (1981) *Yrkesundervisning i ljuset av produktionslivets reflexer studier av yrkesteknisk undervisning under 1970-talet mot bakgrund av 1960-talets ställningstaganden och med inriktning mot 1980-talets förändringar*. Stockholm: Liber Läromedel.

2 Självbyggeri - ungdomar bygger sin bostad och sin framtid

Sveriges första ungdomsbyggprojekt, Framtidsloftet, ligger till grund för vårt intresse för "ovanliga läroprocesser".

Ungdomsbygge är en europeisk rörelse med rötter framförallt i England och Tyskland, men även i USA har man flera decenniers erfarenhet av ungdomsbygge. Vi väljer att beskriva de engelska exemplen (Youthbuild), samt Framtidsloftet. Vi har hittat två principiellt olika typer av självbyggen; projekt där ungdomar deltar i byggandet av *bostäder* samt projekt där ungdomar deltar i byggandet av *egna* bostäder. Vi avgränsar vår framställning till det senare. Erfarenheterna är inte dokumenterade i studier i någon större utsträckning, utan avsnittet bygger i stor utsträckning på vår uppföljning av Framtidsloftet.

Självbyggeriprojekt - förening mellan arbete, bostad och utbildning

Karaktäristiskt för ett självbyggeriprojekt är att pedagogiska och sociala insatser kombineras med kommunalt byggande och bostadsprogram. Många ungdomar som deltar i ett projekt har av olika anledningar inte avslutat den "vanliga skolan", trots att det är svårt att få ett arbete utan en formellt avslutad skolgång. Bristen på bostäder i storstäderna innebär att ungdomar i dag bor kvar hos föräldrarna allt längre. De engelska projekten har ett starkare socialt inslag än de svenska projekt vi har kommit i kontakt med och riktar sig främst till ungdomar i marginalen, med små möjligheter att forma sina liv och med dåligt självförtroende. Byggprojekten är kraftigt subventionerade och ingår i ett allmänt socialt byggande av billiga bostäder för resurssvaga grupper. Billiga bostäder för grupper med låga inkomster har hittills inte ingått i den svenska bostadspolitik, som i stället byggt på ett bostadsbidragssystem. I dag förs dock ett sådant resonemang kring lägenheter för studenter, och den tidigare

egnahemsrörelsen skulle kunna betraktas som en föregångare. Så här lyder den officiella definitionen i England av ungdomsbygge.

“Projekt som ger socialt missgynnade ungdomar kraft och möjlighet till yrkesutbildning och praktik medan de utför nyttigt samhällsarbete genom miljöarbete och byggande av bostäder och andra nyttigheter åt socialt utslagna människor och åt sig själva. Samt att de därigenom främjar sina egna möjligheter att få jobb och bli engagerade samhällsmedborgare.”¹⁷

Alla projekt (både i England och i Sverige) omfattar alltså utbildning, arbete och medborgarfostran. Innehåll och uppläggning av de olika komponenterna kan variera mellan olika organisationer. En av de ledande engelska organisationerna, Young Builders Trust, har utvecklat ett utbildningspaket som vänder sig till unga arbetslösa utan bostad. Det syftar till att de unga ska få en egen bostad, erbjudas tillfälle att få en erkänd yrkeskvalifikation, uppleva framgång samt ha möjlighet att arbeta ihop med erfarna yrkesmän. Utbildningspaketet består utöver introduktion och sammansvetsning av gruppen av komponenterna

- förberedande utbildning om hur en byggarbetsplats fungerar, säkerhetsfrågor och föreningsteknik
- yrkesutbildning i skolmiljö
- yrkesutbildning på byggplatser
- utbildning i hur man organiserar det dagliga livet, hushållsbudgetering, att söka arbete.

Yrkesutbildningen i skolmiljö omfattar dels allmänna ämnen som matematik och engelska, dels yrkesämnena som konstruktionsteknik, ritningsläsning, mureri, snickeri, målning etc. I många fall omfattar självbygget alla delar av ett bygge, även installationer och grundläggning, vilket medför att en förberedande yrkesutbildning blir en nödvändighet. En vanlig upp-

¹⁷ Youthbuild, www.ungbostad.nu/YeII.html (vår översättning)

läggning är att deltagarna bygger fyra dagar i veckan och går i skolan en dag i veckan. Som komplement ordnas kvällskurser som leder fram till certifierad yrkesutbildning inom ett område. Formell kompetens, City & Guilds eller NVQs, inom någon av byggbranschens grenar är målsättningen bakom själva yrkesutbildningen.¹⁸

Young Builders Trust har vidareutvecklat sina erfarenheter i en "egen" pedagogik som de kallar THE, Training, Housing and Employment. Den går ut på att stimulera till självgående processer av lärande, samverkan och demokratiskt beslutsfattande. En växande självkänsla ska underlätta ungdomarnas inträde på arbetsmarknaden. THE är unik på så sätt att resurssvaga grupper får en ledarutbildning, dvs. får lära sig byggplatsledning samt hur man leder ett boendekooperativ. Den är också unik genom att den kombinerar lärande av ledningsfunktioner med kollektiva inslag som att etablera Unga Byggares Klubbar. Vi tycker att detta är spännande och ovanligt, eftersom resurssvaga grupper oftast erbjuds kompensatoriska program för vad de missat i skolan. I fokus för sådana program står deltagarnas brister och svagheter och inte deras starka sidor.

De svenska exemplen vilar på fyra pelare: yrkesutbildning, arbete, bostad och bildning. De vill erbjuda en ny undervisningssituation eller lärandesituation där ungdomar löser de teoretiska och praktiska problem som de ställs inför, både i själva arbetet och i förvaltningen av de färdiga bostäderna. I nästa avsnitt beskriver vi Framtidsloftet som är ett unikt svenskt ungdoms-självbygge.

¹⁸ City and Guilds är Storbritanniens traditionella yrkeskvalifikationer. NVQs (National Vocational Qualifications) är ett relativt nytt system för att möta standarden inom industrin. Det är uppbyggt på enheter som kan slutföras successivt. En blandning av obligatoriska och valbara enheter gör att den studerande kan profilera sin yrkeskompetens.

Framtidsloftet

Det var en gång två loftgångshus i stadsdelen Årsta, en närförort till Stockholm, som hotades av rivning. Husen var att betrakta som kulturminne. De var troligen Sveriges första loftgångshus och byggdes 1947 för unga kvinnor anställda på lågprisvaruhuset Epa. Kommunfullmäktige i Stockholms stad biföll 1995 en motion om att undersöka förutsättningarna för ett projekt med självbygge för ungdomar och uppdrog åt Gatu- och fastighetsnämnden att närmare studera frågan. När ansökan om rivning av husen kom in beslöt man att bevara husen som ett ungdomsboende inom ramen för Ytterstadssatsningen.¹⁹ Organisationen Bygg Din Framtid fick uppdraget att ro projektet i land.²⁰

Självbygget blev en blandning av självbyggande och byggentreprenad. Det visade sig att husen var i dåligt skick och en totalrenovering var nödvändig. Den yttre renoveringen av fasader och tak genomfördes av en byggfirma med deltagande av lärlingar från projektet, från en gymnasieskola i Stockholm samt från ROA.²¹ Installationsarbeten som VVS och elinstallationer genomfördes på ett liknande sätt. Självbyggets kärna blev den inre renoveringen av den egna lägenheten. Upprustningen av husen skulle bevara exteriören och en del av lägenheterna skulle bevaras som originallägenheter. I ett tidigt skede diskuterades hur lägenheterna skulle upplåtas. Man kom fram till att självförvaltning inom ett större bostadsföretags ram, kooperativ hyresrätt, var att föredra. Självbyggarna deltog i valet av bostadsbolag och förordade Riksbyggen som ägare av bostadshusen på grund av bolagets beredvillighet att lyssna på deras synpunkter.

¹⁹ Ytterstadssatsningen var ett initiativ av Stockholms stad för att främja integrationen och förbättra levnadsförhållandena i 13 utsatta stadsdelar i Stockholms ytterstad.

²⁰ Bygg Din Framtid är en liten ideell organisation som sedan 1995 arbetar för att initiera utbildnings- och självbyggeriprojekt i Sverige.

²¹ Rehabilitering och Arbetsanpassningen i Högdalen, en enhet inom Landstinget för vård av socialt handikappade ungdomar.

Vilka var självbyggarna?

Rekryteringen till projektet syftade till att få en balanserad sammansättning av kön, ålder och kulturell bakgrund. Med hänsyn till svårighetsgraden på upprustningen av husen skulle dessutom en del av ungdomarna vara bygglärlingar. Initiativtagarna ville också prioritera ungdomar i Årsta. I rekryteringen kom de emellertid att ta stor hänsyn till deltagarnas förmåga att klara den framtida hyran. Detta innebar att större delen av deltagarna, till skillnad från de engelska förebilderna, var ungdomar med arbete och utbildning. Gruppen kom att bestå av 50 ungdomar mellan 16 och 25 år. Några var utan arbete, andra hade en oavslutad skolgång, men den gemensamma nämnaren var "bostadslös". De bodde antingen tillsammans med föräldrar eller i ett andrahandsboende, under osäkra förhållanden och mer eller mindre olagligt.

Några av deltagarna gick med i projektet för att de ville skapa något eget och påverka sin närmiljö, medan andra poängterade att de inte ville delta i kollektiva verksamheter. De sistnämnda menade att boendet borde bli likt vilket hyresboende som helst, och för dem var ett kontrakt på den "vanliga" bostadsmarknaden ett bevis på "ordnade förhållanden". Det fanns dock en grupp av deltagare som enligt dem själva var "sålda på kollektiva idéer". På så sätt byggdes två motstridiga samhällseliga tendenser in i projektet: konsumism och en efterfrågan av livskvalitet.²² Gemensamt för de bägge kulturmönstren är dock en skepticism till storskaliga och kollektiva företag. Tanken är vidare att den enskilda människan ska fatta de beslut som rör vardagen.

Utöver kärnan av självbyggare, som alla renoverade den egna lägenheten samt i en del fall också deltog i själva upprustningen av husen som lärlingar eller okvalificerad arbetskraft, deltog ytterligare ungdomsgrupper. Ett antal elever på det individuella programmet i gymnasieskolan vid Ungdomscentrum Zinkensdamm i Stockholm erbjöds att renovera sju av lägenheterna och deras teoretiska undervisning flyttades ut till

²² Daun (1997)

Framtisloftet. Härmed fick projektet också pedagogiska förtecknen och begreppet “Productive Learning” kom att förknippas med projektet.²³

De “vuxna” var en projektledare med sammanhållande uppgift, Ungdomscentrums enhetschef, med ekonomiskt och pedagogiskt ansvar för centrumets del, en arbetsledare för de projektdeltagare som hade anställning på bygget, en stödperson för självbyggarna samt lärare för Ungdomscentrums elever.

Utbildningen

Den gemensamma utbildningen för självbyggarna omfattade en obligatorisk “körkortskurs” på 26 timmar. Den innehöll förutom säkerhetsfrågor på arbetsplatsen föreningsteknik, förvaltningskunskap samt hyresjuridik. Tanken var att deltagarna i projektet skulle påverka planering och genomförande av upprustningen och ta ett betydande ansvar för förvaltningen av husen. Föreningstekniken var därför en viktig komponent för att med demokratiska former kunna fatta beslut om den framtida gemensamma skötseln av husen, sophantering, de gemensamma lokalerna etc.²⁴ För varje deltagare skulle också en individuell studieplan upprättas eftersom projektet utgick ifrån att många deltagare inte hade fullföljt gymnasieutbildningen.

Kritiska områden för självbyggeriprojektens genomförande

Utvärderingar av både de engelska projekten och Framtidsloftet pekar på ett antal kritiska områden av betydelse för projektens genomförande och framgång. I projekten blev frågor om kostnaderna, ägandet, uthålligheten samt hur man kan förena utbildning och arbete brännande. I alla projekt låg dessa aspekter i öppen dager.

²³ Productive Learning presenteras i kapitlet som följer.

²⁴ Utbildningen genomfördes i regi av Kooperativt idécentrum, en organisation som med stöd av Stockholm stad och landstinget ska främja bildandet av kooperativ och småföretag.

Kostnaderna

Med kostnadsaspekten ska förstås kostnaderna för själva byggandet eller upprustningen av bostäderna i relation till rent kommersiellt byggande. I de engelska projekten räknar man med att självbyggarnas arbetstakt motsvarar en tredjedel av arbetstakten i kommersiella byggen. Detta innebär ju att projekten inte kan överleva av egen kraft, utan måste subventioneras på något sätt, vilket förstärker den sociala profilen. För att undvika alltför stora förseningar finns en tendens att ansvariga byggbolag låter professionella byggarbetare "ta över". Detta leder till nästa kritiska område: De ungas delaktighet eller frågan om vem som äger projektet.

Frågan om vem som äger projektet

I nästan alla fall sker byggena i en kombination av kommersiellt byggande och självbygge. En problematik som uppstår är vilken effektivitet som ska råda. I en del engelska projekt har produktionens primat tagit över. Yttre press på byggarna, press från utbildningsprogrammet, och disciplinen i ett byggprogram kan medföra att deltagarna inte känner att de äger projektet. De unga känner att de förlorar ägandet och att de går miste om vissa steg i produktionsprocessen, och därmed går också utmaningarna förlorade. Vi anser att det i sådan här verksamhet är viktigt för deltagarna att ha grepp om helheten och att de behöver brottas med utmaningar i alla steg. I Framtidsloftet hade, som tidigare nämnts, majoriteten av självbyggarna arbete. De arbetstillfällen som fanns i samband med husrenoveringen fyllde snarare en social funktion än att vara arbetsskapande. Det innebär vidare att professionella byggarbetare automatiskt "tog över" utan alltför stor friktion. När deltagarna måste göra större avkall på personliga lösningar än vad de hade tänkt, exempelvis av sådant som köksinredning och eluttag, väcktes förstämning och de kände sig lurade. Att känna sig lurad var ett uttalande som återkom inom flera områden, vilket gjorde att vi uppfattade att ägandefrågan var den mest centrala i Framtidsloftet.

Ägandefrågan var central även ur andra aspekter. Självbyggarna erövrade successivt projektet och tog t.ex. över ansvaret för

stormötena på söndagar. De gjorde upp dagordningen, fördelade ordförandeskapet etc. Arbetsgrupper bildades för att driva olika frågor och allteftersom frågorna blev lösta avvecklades arbetsgrupperna eller ingick i nya konstellationer. Sammansvetsningen av gruppen blev en viktig del i projektet och etablerandet av en festgrupp fick stor betydelse. Projektet fick så småningom en utveckling som, enligt vår mening, gjorde att de tre hörnpelarna "arbete, bostad och utbildning" kom att kompletteras med "demokrati och socialt ansvar". I detta sammanhang kände många av deltagarna att deras egen förmåga underskattades och att de vuxnas närvaro var ett nödvändigt ont.

Ägandefrågan blev även en intern fråga inom självbyggargruppen. Det handlade om delaktighet på möten och makt, men även om hur det personliga och egoistiska och det kollektiva och solidariska balanserades i projektet. Det utkristalliserades en aktiv, deltagande grupp, bestående av framförallt kvinnor, och en grupp som aldrig syntes på möten. Den senare menade att det var för mycket prat; att det som diskuterades var "dynga"; att "tjejaktivisternas" moraliserande var irriterande. Den "passiva" gruppen hade olika skäl för sin passivitet. Tystnaden kunde till exempel bero på ovana vid att delta i möten, och att vara tyst var inget problem för dem. De tog tillfället i akt att lära sig leda och delta i möten och arbetsgrupper och var förvissade om att de, i ett framtida sammanhang, skulle kunna ta en aktiv roll.

Problematiskt i samband med ägandefrågan var också svårigheten för deltagarna att utveckla kontakten med eleverna från det individuella programmet vid Ungdomscentrum. Dessa renoverade, som tidigare nämnts, sju av lägenheterna som ett led i sin utbildning. Ungdomscentrums verksamhet var anonym för självbyggarna, och det bidrog till känslan hos deltagarna att vara utsatta för ett socialt experiment.

Ungas uthållighet

De ungas uthållighet är en dimension som delvis hör ihop med resonemanget ovan, men delvis med andra psykologiska och kulturella faktorer. I de engelska projekten har dammiga och

skitiga arbetsuppgifter som att riva fungerat väl, medan tankekrävande arbetsuppgifter har gjort att deltagarna ofta sparat ur och att arbetsmoralen sjunkit. Avhoppet har också blivit stora. Arbetsmoralen sjönk till och från i Framtidsloftet också, men av andra orsaker. Renoveringen av husen och de egna lägenheterna drog ut på tiden, vilket medförde att hyran skulle bli högre än vad som först sagts, och detta skapade oro. Många var oroliga över att de inte skulle kunna betala den högre hyran. Frågan om uthållighet, menar vi, tillhör en allmän ungdomsproblematik, medan skillnaden i uttryck mellan de engelska projekten och Framtidsloftet kan förklaras av att de flesta deltagarna i Framtidsloftet redan hade arbete eller studerade.

Läroprocesser

Hur kan man förena utbildning och arbete? Den klassiska motsättningen eller det svårförenliga gapet mellan teori och praktik uppstår även i dessa projekt. I projekten har det gällt att hitta ett flexibelt sätt att kombinera arbete på byggsplatsen med klassrumsaktiviteter. Kurserna och lektionerna för eleverna på byggprogrammet i Framtidsloftet hade en deduktiv uppläggning, där den formella delen av läroprocessen i stor utsträckning hölls isär från den demokratiska processen och delvis också från renoveringsverksamheten.²⁵

Utbildningsinslagens uppläggning påminde om "skolan", vilket vi tyckte var ödesdigert då en viktig gemensam nämnare bland självbyggarna var deras negativa attityd till skola och skolmässig utbildning. De flesta deltagarna hade dåliga erfarenheter från grund- respektive gymnasieskola bakom sig. Skolan beskrevs som tråkig, passiv, gammaldags, med ointresserade, oengagerade lärare som är likgiltiga för eleverna. De obligatoriska kurserna i projektet kom också att få ett lågt deltagande. En förklaring skulle kunna vara att dessa planerades och genomfördes i en traditionell utbildningsmodell. Teori föregick tillämpning och kurserna avslutades med ett betyg, ett "körkort". Utbildarna tog inte till vara den unika möjlighet de hade att utgå från frågor

²⁵ Utgångspunkt var definitioner och begrepp

som uppstått i praktiken. Ett alternativ hade kunnat vara att t.ex. föreningsbildandet varvats med "lektioner" om de problem man stött på i praktiken och att själva föreningsbildandet (inklusive stadgar m.m.) hade varit kursernas slutprodukt. Slutligen utgick utbildarna från att alla kursdeltagare ska göra samma saker dvs. en av skolans starka traditioner.

Självbyggarnas olika erfarenheter och behov gjorde att de ifrågasatte denna tradition. I skolkulturen ingår ju att läraren har en planering för alla deltagare. I projektet hade detta en negativ inverkan då så många olikheter fanns i förväntningar och behov. Mål och verksamhet var bestämda i förväg och det var svårt för deltagarna att påverka på annat sätt än att utebli. Det verkar som om det inte räcker att lämna skolsammanhanget så länge man använder "skolmetoder" för att motivera "eleverna". Det räcker tydligen inte att innehållet i kurserna är meningsfullt och direkt användbart. Detta överskuggades av att deltagarna blev försatta i den elevroll de tidigare tagit avstånd från. Det skolmässiga sammanhanget förde eleven tillbaka till tidigare erfarenheter, då de egna svagheter och bristerna har "avslöjats" i skolan.

Det har varit lärorikt för oss att följa Framtidsloftet. En viktig lärdom har varit att se vilka svårigheter det innebär att föra över en verksamhet från en kultur till en annan. Till exempel uppfattade vi att initiativtagarna höll kvar vid bilden av ett engelskt självbyggeriprojekt och framförallt de grupper som rekryteras till projektet. Det tog lång tid för initiativtagarna att se hur deras bild av ett självbyggeriprojekt behövde förändras utifrån den ungdomsgrupp de verkligen hade att arbeta med. En annan lärdom är vikten av att läroprocesserna i ett projekt stöder de egenskaper som det är önskvärt att deltagarna ska utveckla. Till exempel kan de läroprocesser som utvecklats i de olika utbildningsinslagen stå i motsats till önskan om demokratisk utveckling och socialt ansvarstagande.

Vår kritiska hållning kan ge ett felaktigt intryck av projektets framgång. Husen är renoverade och ungdomarna har flyttat in i dem. De sju lägenheter som renoverades av elever på det indivi-

duella programmet vid Ungdomscentrum Zinkensdamm inreddes tidstypiskt och arbetsmetoden blev en framgång.

Framtidsloftet är ett intressant exempel på hur skolan kan samverka med många olika parter i samhället och väl värt att studera för lärare som önskar arbeta med elevers identitet som medborgare. En intressant forskningsuppgift skulle vara att följa några av ungdomarna som varit med från början. Vad hände? Hur har projektet påverkat deras liv?

“Productive learning” var ett begrepp som dök upp vid intervjuer med de vuxna i projektet. Det var ett för oss okänt pedagogiskt begrepp som vi blev nyfikna på, och vad vi funnit beskrivs och diskuteras i nästa kapitel.

Referenser

Bygg Din Framtid (1999) *Boken om Framtidsloftet*. Stockholm: Bygg Din Framtid.

Bygg Din Framtid (1996) *Unga bygger själva i Brighton*. Rapport från en studieresa.

Bygg Din Framtid (1994) *Unga bygger själva i Storbritannien del I och II*. Rapport från en studieresa.

Daun, H. (1997) Omstrukturerings av det svenska skolsystemet. Gensvar på globaliseringstendenser eller nationella krav? i *Pedagogisk forskning i Sverige. Årg. 2, nr. 3*.

Göhl, I. & Höjlund, G. (1998) Framtidsloftet - ett möte mellan institutionell och icke-institutionell yrkesutbildning. *Paper till den Nordiska yrkespedagogiska konferensen*, Oslo.

Young Builders Trust (1996) *Monitoring the performance of Young Builders projects: report from April 1995 - March 1996*.

<http://www.ungbostad.nu/bdint.html>

CSBA Community Self Building Agency
40 Bowling Green Lane
London EC1R 0NE UK

Young Builders Trust
26 Store Street
London WC1E 7BT UK

3 Productive Learning

Det här kapitlet handlar om utbildningsmodellen “Productive Learning” vilket på svenska närmast kan översättas till produktivt lärande. Vi kommer att använda den engelska benämningen för att markera dess internationella karaktär. Kapitlet inleds med en kort beskrivning av modellens uppkomst och en definition av begreppet för att sedan behandla bakgrunden samt vilka problem modellen avser att lösa. Därefter följer ett avsnitt om karaktäristiska drag i läroprocessen samt teoretiska perspektiv. Vi beskriver sedan ett konkret exempel från skolor i Berlin, där modellen används på en nivå som motsvarar svenskt högstadium. I andra sammanhang kan det röra sig om yrkesutbildning utanför den vanliga skolans ram. Material till kapitlet kommer från interna skriftliga dokument och intervjuer. I ett avsnitt som vi kallar analys gör vi våra egna kommentarer.

Modellens uppkomst

“Productive Learning” innebär grovt sett att unga människor tar ansvar för sin egen lärandeprocess genom att delta i “verkliga livet”. Förebilden är hämtad från USA och den så kallade City-as-a school-rörelsen (CAS) i New York.²⁶ Två tyska pedagoger tog idéerna till Europa och efter fyra års utvecklingsarbete öppnades år 1987 Die Stadt-als-Schule som är en experimentskola i Berlin.²⁷ “Die Stadt-als-Schule” och erfarenheterna därifrån har varit grundläggande för vidareutvecklingen av pedagogiken. I början talade man om lärande genom produktiva handlingar (aktiviteter), “learning through productive actions”. Begreppet “Productive Learning” användes officiellt första gången vid en internationell konferens 1990, anordnad av Die Stadt-als-Schule i samarbete med the International Community

²⁶ IPLE (1998)

²⁷ ibid

Education Association och the Friedrich Ebert Stiftung. Projekt från hela världen med liknande utgångspunkter deltog och avgränsningar mot andra begrepp som "Market Learning" och "Community Learning" diskuterades.

Productive Learning-begreppet är mångfasetterat och svårfångat. Ett försök att definiera begreppet följer nedan.

"Productive Learning" är erfarenhetsbaserat lärande som utgår från produktivt handlande i socialt seriösa situationer. Att kunna åstadkomma något viktigt för sig själv och omgivningen."²⁸

Det finns en relation mellan lärande, handling och nytta. Den teoretiska ram som åberopas är den kulturhistoriska skolan som menar att människan, både som individ och art, genom handlingar skapar såväl den materiella världen som sin egen personlighet. I tredje världen handlar det om "rural co-operatives", slumprojekt och småföretagande som syftar till att marginalisera och underprivilegierade grupper kvalificerar sig för en "self-reliance"-ekonomi, dvs. en ekonomi där de kan överleva av egen kraft. I västvärlden är begreppet en samlingsbeteckning för olika typer av aktiviteter som ifrågasätter traditionella former av undervisning och den traditionella skolan. Företrädarna menar att den formella kunskap som erbjuds i skolan i dag inte är relevant för nästa århundrade. Tadelningen mellan utbildningssystemet och yrkessystemet håller inte längre, hävdar de. Den formella arbetsmarknaden kommer inte att kunna erbjuda arbeten i tillräcklig utsträckning, vilket medför att trycket på utbildningssystemet att finna vägar ut ur denna situation har ökat. Systemet måste alltså både kvalificera för existerande arbeten samt generera nya.

Nya arbeten skapas främst inom småföretagande eller i mellanstora företag; i utvecklingsländerna främst inom den informella sektorn av ekonomin. Företrädarna menar vidare att skolsystemet har vissa fördelar jämfört med arbetsmarknaden; det är inte tidspressat, inte bundet till produktion och vinstmaximering och

²⁸ Böhm & Schneider (1995) vår övers.

har tillgång till information. Skolsystemet skulle kunna utvecklas till en arena för utvecklande av nya idéer om produktutveckling, marknadsföring och försäljning av varor eller tjänster. Läraren skulle kunna använda sina kunskaper och erfarenheter för att tillsammans med eleverna, inom skolans ram, etablera olika former av ekonomiska organisationer som skulle vara självförsörjande. Inom Productive Learning menar man att det behövs en ny typ av utbildning som bygger på följande principer:

- avståndstagande från mono-disciplinär egoism
- projektbaserad
- aktivt handlande i verkliga situationer i de studerandes omedelbara omgivning
- praktiskt handlande som använder sig av alla sinnen och som ger erfarenheter för att handskas med livet.

Projektbaserad är inget nytt i utbildningssammanhang och inte heller de övriga principerna var och en för sig. Det unika, ser vi, ligger i att alla principerna får lika mycket utrymme i modellen och att det är kombinationen av dem som är utmanande.

Vid konferensen i Berlin (1990) togs initiativ till bildandet av the International Network of Productive Schools in Europe (INEPS). Det var startpunkten för en snabbt växande rörelse som innebär att i dag drygt 15 länder och 40 utbildningsinstitutioner är anslutna både i och utanför Europa. Kritiken mot skolan var allmän och återfanns i länder med olika utbildningssystem, som de nordiska länderna, länder i Sydeuropa och i forna Östeuropa. Inom ramen för EUROFORUM fick man möjlighet att utveckla modellen på den europeiska arenan. Utbildningsinstitutioner i Tyskland, Frankrike, Portugal, Spanien, Ryssland och Ungern deltog under ett antal år i att utveckla "goda" Productive Learning-moduler. Svenska projekt återfinns främst inom det individuella programmet i ett antal gymnasieskolor, exempelvis Fogelströmska Gymnasiet i Stockholm.

Samtidigt med INEPS:s bildande inrättades ett institut för samordning och utveckling med säte i Berlin, IPLE (Institute for Productive Learning in Europe). Institutet har tagit fram en fortbildningskurs för lärare och pedagoger i Productive Learning-projekt. Det är en distanskurs med ett antal studie-brev, som behandlar områdena den egna relationen till läraryrket; reflektioner kring lärande i den traditionella skolan och ungdomars levnadsvillkor. Vidare behandlas vad Productive Learning är, för vem modellen har utvecklats och utvärderingsfrågor. Det förefaller oss som om institutet kommit att ta på sig en stark ideologisk ledarroll. Vi återkommer till institutets roll i samband med beskrivningen av projekt i Berlinskolor.

Vilka problem vill man lösa

Bakgrunden till projekten (framförallt de västerländska) står att finna i skolans misslyckande med vissa elever; de som inte klarat skolan, de som förkastat skolan och de som ledsnar och hoppar av. Ingrid Böhm och Jens Schneider, som är direktörer för IPLE, menar att riktningar för förnyelse av skolan har uppstått vid tillfällena av social brytning i samhället, exempelvis i övergången från det agrara samhället till industrisamhället, som resulterade i uppkomsten av pedagogiker som Montessori och Waldorf. De anser vidare att ett sådant tillfälle nu existerar i brytningen mellan det moderna och senmoderna eller postmoderna samhället. De menar att ett objektiva behov av att starta ett Productive Learning-projekt uppstår först då det finns en grupp elever vars bildningsbehov inte kan tillgodoses i den vanliga skolan. Vi uppfattar att det här resonemanget är centralt för rörelsen och att Productive Learning är utvecklat i detta sammanhang, dvs. för ungdomar för vilka den vanliga skolan saknar mening. Det fanns, och finns, behov av en praktisk pedagogisk teori eller modell, som tar till vara dessa ungdomars styrka och potential för utveckling och som ger dem en möjlighet att realisera dessa. Företrädarna talar om subjektivitet i bemärkelsen individers möjligheter och förmåga att som individer och i grupp förverkliga sina livsmål. Lära *genom* att kunna i stället *för att* lära för att kunna är en viktig devis. I den "skolaktiga" skolan

lär eleverna för att kunna senare i livet, men i Productive Learning-projekt är kunnandet och lärandet parallella processer och man erbjuder en utbildningssituation där de unga *kan* i stället för att lära för att senare *kunna*. Detta åstadkoms genom elevernas handlande i verkliga situationer. Eleverna blir medvetna om sin egen förmåga och får möjligheter att testa och sätta den i rörelse, med målsättning att skapa en produkt och kunna kommunicera denna till andra.

Den mest utförliga beskrivningen av bakgrunden till rörelsen återfinns i boken *Productive Learning - An Educational Opportunity for Young People in Europe*.²⁹ Här diskuterar man samhällsutvecklingen av i dag och menar att vi lever i ett risk-samhälle där ungdomar är speciellt utsatta. De måste under en kort tidsrymd fatta väsentliga beslut inom flera områden. Industrisamhället existerar inte längre. Ekonomisk tillväxt och möjlighet till fast anställning, eller ett lönearbete, är delvis myter. Områden som behandlas kortfattat är risken av att vara ung i detta risksamhälle och betydelsen för familjereaktioner, partnerförhållanden, utbildningskarriärvägar, inträde i yrkeslivet samt kulturell och politisk identitet. (Se vidare inledningen till detta kapitel om skolans tillkortakommande.)

Karaktäristika drag i läroprocessen

Utgångspunkten för läroprocessen inom Productive Learning är de moduler som har utvecklats och diskuterats inom EU-projektets ram.³⁰ Gemensamt är en läroplan byggd på arbete. Under detta arbete skapar deltagarna (eleverna) något eget, en konkret produkt eller en produktionsprocess. Arbetsområdet diskuteras fram tillsammans med en mentor. Ibland verkar lärarna eller mentorerna i förväg ha vidtalat ett antal arbetsplatser. Ibland är områdena för arbetet givna inom ramen för en

²⁹ Böhm& Schneider (1995)

³⁰ Som nämnts tidigare i kapitlet deltog sex europeiska länder i ett samarbetsprojekt inom EUROFORM. Varje medverkande land skulle utveckla en Productive Learning-modul, testa den i praktiken samt utvärdera den.

större satsning, exempelvis inom trädgårds- och skogsbruk. Utgångspunkten är dock att deltagarna själva ska ta kontakt med en arbetsplats, även om det inte går att leva upp till det fullt ut. Många tror inte sig själva om att kunna ta egna initiativ och ta kontakt med främmande människor. För dem är ett telefonsamtal en stor prestation. En vanlig uppläggning är att deltagarna arbetar några dagar i veckan och är på skolan eller centret några dagar för gruppaktiviteter, seminarier och lektioner kring allmänna teman eller ämnen. Utbildarrollen blir huvudsakligen stödjande och vägledande. Utbildaren blir en diskussionspartner. Vidare finns en social målsättning inbyggd - lärarna förväntas träda in i det sociala sammanhang ungdomarna kommer ifrån.

Arbetsmodellen i ett Productive Learning-projekt kan se ut som följer. Inledningsvis ägnas mycket tid åt att kartlägga ungdomarnas utbildningsbehov. Den första uppgiften är att skriva en individuell läroplan. Detta arbete börjar oftast med en intervju kring deltagarens sociala liv, skolgång m.m. Pedagog och deltagaren strävar efter att identifiera deltagarens goda sidor, vad han eller hon är bra på och drömmer om att bli eller göra. Nästa steg är att deltagaren vistas vid en "resursplats" i enlighet med drömmarna. Erfarenheterna från arbetsplatsen ligger sedan till grund för en analys av vad man bör kunna för att arbeta där, och detta diskuteras i relation till den egna förmågan.³¹ På så sätt skapas läroplanen utifrån vad man behöver lära.

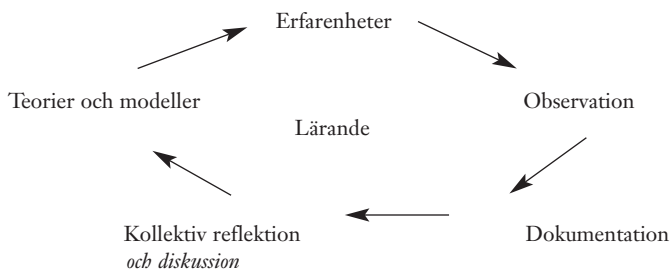
En grundtanke är att deltagarna handlar i "seriösa situationer", vilka kan vara yrkesmässiga (en arbetsplats), sociala (exempelvis att besöka äldre) eller kulturella (tv, tidningar, teatrar etc.). I svenska sammanhang används "autentisk" för en verksamhet utanför skolan, men vi har en känsla av att det är en skillnad mellan "autentiska" och "seriösa" situationer. Seriös som det används inom Productive Learning leder tankarna till att man vill betona att arbete är en livsnödvändig aktivitet för att förtjä-

³¹ I texterna används olika ord för arbetet eller vistelsen utanför skolan/centren. Ibland talas om resursplats, ibland "verklig situation" men även orden arbetsplats och praktik förekommer.

na sitt uppehålle. De praktiska aktiviteterna ger dessutom deltagarna insikter i samhällsliga processer och situationer. Oftast arbetar de i ett företag, men skolan kan också bilda ett eget företag som i de danska produktionsskolorna.³² Genom deltagande i dessa praktiker får både teoretiska ämnen och “verkligt arbete” en mening.

En annan central grundtanke är att ha elevernas starka sidor som utgångspunkt - dvs. genom vad man kan göra lär man sig, och det handlar om att erbjuda möjligheter för kunnandet och därmed lärandet. En kritik mot lärare i allmänhet är att dessa oftast är fixerade vid de svagheter eleverna bär med sig, exempelvis vilka grammatiska brister de har, vilka luckor i matematik de har etc. Viktigt är att deltagarna tränas i att systematiskt reflektera över sina erfarenheter. De är utifrån tidigare skolgång ofta främmande inför att formulera egna uppgifter, att genomföra dem och att dra lärdom av erfarenheterna för att sedan formulera nya uppgifter. Läroprocessen har likheter, tycker vi, med den amerikanske vuxenpedagogen David Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande bland vuxna. Denna modell kännetecknas av att läroprocessen måste röra sig från erfarenhet och observation till reflektion och teoretisering för att leda till “verkligt” lärande. Se figuren nedan.

FIGUR 2. Kolbs lärandemodell



³² Dessa kommer att presenteras närmare i kapitel 5 Utbildning och produktion

Till sist finns det ytterligare en hörnsten i Productive Learning och det är "learnshop" eller läroverkstad på svenska. Det är ett fysiskt rum, liksom en verkstad i en fabrik, där deltagarna förbereder och efterarbetar praktiken. Normalutrustning är datorer, telefoner och litteratur. Begreppet står också för en metod. Läroverkstaden ska fungera som en brygga mellan teori och praktik, samt mellan det individuella och det kollektiva. Ett exempel på brygga mellan det individuella och kollektiva är att deltagarna måste presentera och diskutera sina produkter från arbetsplatsen de varit på, med de övriga deltagarna och pedagogerna. I läroverkstaden arbetar deltagarna också i grupper med teman som vuxit fram ur erfarenheterna från arbetsplatserna.

Teoretisk förankring

Vi har i inledningen till kapitlet nämnt att den teoretiska förankringen för Productive Learning finns i den kulturhistoriska skolan. Främst hänvisas till de ryska psykologerna Lev Vygotskijs och Anatol Leontievs resonemang. Att kunna använda verktyg är det som skiljer människan från djuren, och människans historia materialiseras i verktygen. Själva arbetet är bryggan mellan människan och samhället (den medierande faktorn). Kunskap måste erövrats och lärande handlar om att erövrat kulturen, men att samtidigt utveckla den.³³ Uttryckt annorlunda kan man säga att utbildning är att lära sig använda verktygen på ett intelligent sätt för att uppnå vissa slutmål. Productive Learning tar fasta på att aktiviteten är ett sätt för deltagaren att i nuet komma i kontakt med sin omvärld och samhället. Alltså ska man kunna använda matematik här och nu, inte bara någon gång i en avlägsen framtid. På så sätt har slutmålet införlivats i lärandeprocessen. Detta i motsats till den vanliga skolan där man lär sig för att ingå i samhället efter skolans slut; elevernas "verkliga liv" startar efter skolans slut.

³³ Lindqvist (1999)

Det tyska exemplet: Productive Learning-projekt i skolor i Berlin

I det tyska sammanhanget har utvecklingen alltmer kommit att fokuseras på skolprojekt, dvs. projekt inom den ordinarie 10-åriga obligatoriska skolans ram för elever som av olika anledningar inte passar in i "vanliga" klasser. Institute for Productive Learning in Europe (IPLÉ) driver i samarbete med utbildningsavdelningen i staden Berlin pilotprojekt i tio skolor och tre andra utbildningsinstitutioner. Projektet finansieras av European Social Fund och den federala staten Berlin gemensamt. Tanken är att Berlin själv ska stå för kostnaderna efter försökstidens slut. Bakom försöksverksamheten ligger ett gemensamt intresse att minska ungdomsarbetslösheten, vilken är bland den största i Europa. Genom att ge ungdomar möjlighet till avslutad skolgång och att orientera sig på arbetsmarknaden hoppas man komma till rätta med arbetslösheten. Det handlar om att bryta ny mark för arbeten åt socialt missgynnade ungdomar. Framförallt uppmanas de små och medelstora företagen att ta sitt ansvar. Problematiken i övergången från skola till arbete betonas i retoriken, och Productive Learning ses som en god och framkomlig metod för att underlätta denna övergång. Projektet är auktoriserat i ett brev från senaten i Berlin, som bl.a. innehåller följande skrivning:

"Ett skolexperiment som syftar till att erbjuda studenter i nionde och tionde klassen i den moderna sekundärskolan en chans till en praktisk orienterad utbildning genom en ändrad dagordning utan att överge den allmänna synen på skolgång. Detta för att de ska kunna få intyg på fullgjord skolgång. Deltagande är frivilligt och föräldrarna måste ge sitt tillstånd. Rektorn vid den enskilda skolan beslutar om antagningskriterier men generellt avses de elever som fullgjort åttonde klass men av olika anledningar inte förväntas "klara" återstoden av sekundärskolan. När man väl bestämt sig kan man som regel inte gå tillbaka till vanliga klasser."³⁴

³⁴ Stencil från IPLÉ, vår övers.

Organisation

Projektet vid de olika skolorna fungerar som en specialutbildning inom skolans väggar, men med egen organisation, egna lokaler och egen läroplan för de två sista åren av den obligatoriska skolgången. Officiellt är projektet underställt rektorn för respektive "moderskola". Eleverna söker antingen själva eller blir rekommenderade av lärare att söka till projektet. Projektet erbjuder en möjlighet att efter två års studier få ett intyg på avslutad obligatorisk skolgång, vilket är ett minimikrav för inträde på arbetsmarknaden. För en lärlingsplats kräver dock de stora företagen att man har avslutat den "vanliga skolgången".

Antagningskriterier som är vanliga är att deltagaren:

- uppfattar Productive Learning som ett verkligt alternativ
- har låg motivation för arbete i vanliga klasser
- är beredd att ihop med föräldrarna ta del av experimentet
- är beredd att komma i tid till såväl skola som praktikställen
- vill få ett intyg på avslutad obligatorisk skolgång.

Lärarna har samma anställningsvillkor som lärare i allmänhet. Dock ger projektstatusen mer välutrustade arbetsplatser och möjlighet till kompetensutveckling.

Läroplan och läroprocesser

I samband med att det under läsåret 2000/01 för första gången var möjligt att få ett skolavgångsintyg (Realschulabschluss) påbörjades ett arbete med att utveckla en ny läroplan. Ett krav på läroplanen var att den måste passa in i staten Berlins allmänna utbildningsmål. Den kom att omfatta tolv allmänna syften, samt ramkursplaner för olika ämnesområden såsom "Lärande på praktikplats eller i skolföretag", tyska, engelska och matematik. De senare i enlighet med de gängse standardkraven. Hur skiljer sig då läroplanen och kursplanerna från de gängse planerna? Productive Learning-läroplanen är fortfarande under utveckling men några särdrag kan urskiljas. Den generella skriv-

ningen lyder, fritt översatt från läroplanstexten: “Med utgångspunkt i personligt valda produktiva aktiviteter inom ‘verkliga-livet-situationer’ uppmanas eleverna att ta ansvar för sin egen läroprocess och reflektera kring erfarenheterna på en teoretisk nivå”. På så sätt fördjupar de sina erfarenheter, och påföljande aktiviteter, i en kontinuerlig process under utbildningsåren.

Innehållet i utbildningen bestäms genom de ämnen och teman som växer fram ur de praktiska erfarenheterna. Den individuella läroprocessen stöttas av lärarna, av gruppen “klasskamrater” och av mentorerna på arbetsplatsen m.fl. Målet är att de ska kunna formulera sina utbildningsintressen, försvara samt utveckla dem dvs. “lära att lära”. Läroplanen omfattar ett reducerat antal ämnen. Ämnen som kemi, fysik, biologi, samhällskunskap och historia integreras i ett ämne kallat “lärandeområden”. Lärandeområdena behandlar teman ur naturvetenskapliga, ekonomiska, samhälleliga och språkliga synvinklar. Man arbetar antingen individuellt, i mindre grupper eller i helklass med valda teman. Läroplanen innehåller ett ämne kallat kommunikation. Inom detta ämne behandlas färdigheter som:

- att arbeta i grupp och respektera “vanliga” normer för kommunikation
- att prata i telefon och att delta i olika typer av samtal
- att delge andra sina erfarenheter från praktikplatserna och diskutera dem
- att arbeta i smågrupper kring olika teman
- att visa känslor i en grupp och samtidigt se och erkänna andras känslor.

Samtalet är ett medel för individen att förstå och komma i kontakt med andra (det medierar mellan individen och kollektivet), och vi kan förstå varför ämnet har en framträdande plats i läroplanen.

Läsåret är uppdelat på tremånadersperioder och deltagarna byter verksamhetsställe från period till period. Det är inte tillåtet att tillbringa mer än två perioder på ett och samma ställe under utbildningen. Det främsta skälet för det är att pedagogerna vill vidga ungdomarnas föreställningsvärld; att se att det finns en värld bortom deras egna "första" värld. Ungdomarna har ofta ett drömyrke som är utgångspunkt för deras första val. För pojkarna handlar det om bilar och bilverkstäder, och för flickorna handlar det om kläder och klädbutiker. Lärarna eller pedagogerna stöder valet av första arbetsplats utifrån drömmarna. De har en föreställning om att ungdomarna måste få leva ut sina drömmar, så att de sedan kan gå vidare och anpassa sig till den bistra verkligheten. I Berlinskolorna driver man fullt ut principen att deltagarna själva ska söka upp företagen. Under en vecka arbetar deltagarna tre dagar på en arbetsplats och två dagar i skolan, (jfr med det tyska duala systemet för lärlingsutbildning). Veckan består av sex timmar per dag på arbetsplatsen samt 13 timmar i skolan. Exempelvis hade man vid en skola under de två skoldagarna fem timmar kommunikation, två timmar matematik, två timmar engelska, två timmar lärandeområden och två timmar valbara lektioner.

I relation till "praktiken", som utgör stommen i projekten, finns ett antal arbetsuppgifter som omfattar att föra dagbok, att intervjua ett antal medarbetare i "företaget" samt att skapa en egen produkt från varje praktikställe, dvs. "den vidgade arbetsuppgiften". Den vidgade arbetsuppgiften kan ha olika utformning, från en konkret produkt till beskrivning av en produktionsprocess, men den ska alltid dokumenteras. Några exempel på produkter vi tagit del av är: dokumentation av framställningen av Coca-Cola (i samband med arbete i en livsmedelsaffär); ett collage över jeansens historia (i samband med arbete i en klädbutik); en motorprototyp (i samband med arbete på en fordonsverkstad) och dokumentation av oljans väg från prospektering till bensin (i samband med arbetsuppgiften att byta olja på en bilverkstad).

Deltagarna får betyg efter en tregradig poängskala på olika arbetsuppgifter, som exempelvis den vidgande arbetsuppgiften under praktiken. Deltagarna värderar sig själva samt blir värderade av sin mentor (lärarteamet), och sedan finns utrymme för diskussion av de olika värderingarna. Vem som har tolkningsföreträde i detta läge framgår varken i anvisningar eller ur dokumentation av praktiken. Poängen tjänar som underlag för intyget om avslutad skolgång.

Lärarrollen

Lärarrollen blir mer komplicerad, säger de lärare vi haft möjlighet att intervjua. Varje lärare är mentor för några elever, vilket innebär att besöka dem på praktikplatserna två timmar var fjortonde dag, ha enskilda samtal samt även hålla lektioner. Rådgivning är också ett viktigt inslag i lärararbetet. Var och en måste finna sin väg i arbetet med deltagarna. Viktigt är att locka fram deltagarnas inneboende resurser. Några citat från lärarna får belysa synen på den egna rollen. "Jag behöver inte vara polis." "Jag rör vid något." "Livet och skolan kommer närmare varandra." I lärartjänsten ingår, utöver undervisning, utvecklingsarbete inom tre områden: metodutveckling, spridning och utvärdering av utbildningsprojekten samt regionalt, nationellt och internationellt samarbete och byggande av nätverk samt projektbaserad fortbildning.

Vi tycker att det går att sammanfatta läroprocessen i ett antal viktiga punkter. En punkt är betoningen av lärandet som individuellt, men inskrivet i kollektiva sammanhang: arbetsplatserna och läroverkstäderna. En punkt som alltmer betonas är att lära att lära. Det skapas två olika slags produkter i utbildningen, dels konkreta produkter på en arbetsplats, dels i huvudet på de unga. Deltagarnas självkänsla växer genom att de får ökad information om möjligheterna i samhället. De har lärt sig hur de ska gå till väga för att söka ett jobb, och vet hur de ska presentera sig i telefon etc. De vet slutligen vad de inte vill göra och har en realistisk uppfattning om sin egen plats i samhället.

Våra kommentarer

Anpassning eller förändring

Productive Learning har mycket gemensamt med andra pedagogiska modeller, framförallt Community Education som beskrivs i nästa kapitel. En skillnad gentemot Community Education är den senares klara syfte att leva i och delta i utvecklingen av närsamhället, alltså en ambition till både anpassning och förändring. Productive Learning har visserligen sociala målsättningar men dessa verkar tyna bort alltmer. I tidiga skrivelser, men även i de olika moduler som arbetats fram inom EU-projektets ram, poängterades vikten av att lärarna i projekten skulle arbeta med ungdomarnas närområde. Detta var samtidigt det område som lärarna och utbildarna i alla de europeiska projekten upplevde som problematiska. I dag verkar dessa ambitioner, åtminstone i Berlinsammanhanget, begränsa sig till ett mer utvidgat arbete med föräldrarna, snarare än ett arbete med sammanhangen där deltagarna växer upp. Vi tror att denna intressanta aspekt har gått förlorad, eftersom vare sig skolan eller enstaka lärare mäktar med ett förändringsarbete som har som målsättning att lösa både pedagogiska och samhällsliga problem samtidigt.

I Berlin blir frågan om läraren som samhällsarbetare extra komplicerad i ett skede av återförening av två sociala system. Detta har lett till att ett ord som ideologi är känsligt och alla undviker att använda sig av det i diskussioner kring modellen. Det fanns också en missklang mellan fältet och IPLE i det här sammanhanget. Lärarna vittnade om en maktlöshet beroende på elevernas sociala bakgrund. De visste aldrig om de under de två åren skulle kunna stötta eleverna att stå emot de "onda krafter" som drog dem tillbaka i missbruk och prostitution etc. Lärarna menade att de mötte liten förståelse för dessa svårigheter.

Det är intressant att denna vanliga motsättning mellan centrum och periferi även finns inom en modell som har som mål att avlägsna sig från "det vanliga". Ytterligare en social aspekt som verkar ha fallit bort är den sociala nyttan av deltagarnas arbets-

platsprodukt. Productive Learning (i Berlinsammanhangen) verkar gå mot att alltmer betona den egna nyttan för läroprocessen. Vad blir då skillnaden mot den vanliga skolan?

Namnet Productive Learning leder tankarna till att produktion eller produkter har en väsentlig betydelse, och att pedagogiken därmed är närbesläktad med de olika former av utbildning med produktion som beskrivs i kapitel 5. Deltagarna måste producera något, men produkten kan vara vad som helst: ett collage, en videoinspelning, en text. Det behöver inte nödvändigtvis vara en vara eller en tjänst. Det centrala är att kunna presentera, förklara och diskutera vad de gjort. Det här citatet förtydligar vad man menar med "productive".

“Produktion är inte att jag åstadkommer en produkt utan att reflektera över vad jag gör, ej bara produkten utan också reflektionen.”³⁵

Citatet ovan antyder att produktionsaspekten i sig inte är viktig (i ett arbetslivssammanhang som ett resultat av arbete). Det handlar främst om produktivt lärande i huvudet på deltagarna. Det handlar om att de ökar sin förmåga att fatta beslut, fördjupar sitt självmedvetande och blir mer självständiga etc. Vi frågar oss vad begreppet egentligen innefattar. Kan man tala om ett improduktivt lärande? Ellström för ett resonemang kring att allt lärande i arbetslivet inte alltid är produktivt.³⁶

“Det mer eller mindre kontinuerliga lärandet innebär dock inte med automatik en utveckling av individens kunskaper, kompetens eller personlighet - ett växande - utan kan tvärtom innebära en anpassning till ogynnsamma levnadsbetingelser dvs. ett negativt lärande” (sid. 157).

Han förordar att man talar om två former av lärande: ett anpassningsinriktat och ett utvecklingsinriktat lärande.

³⁵ ur intervju med representant för IPLE

³⁶ Ellström (2001)

Vad är då specifikt med Productive Learning? Vilken innebörd ges begreppet?

En australisk pedagog, P. Hager, beskriver vad han kallar standardparadigmen om lärande och jämför dem med organiskt eller produktivt lärande. Standardparadigmen innebär ett fyllande av den enskildes hjärna med idéer och kontextoberoende. Mot detta sätter han ett framväxande paradigm kring lärande (dit Productive Learning kan räknas) som kännetecknas av att bedömningsförmåga är en kapacitet för framgångsrikt handlande i världen. Denna förmåga finns inte bara i enskilda människor, utan också i team och organisationer m.m. Productive Learning-rörelsen själv sammanfattar huvudtankarna i sin pedagogiska modell i tre punkter:

- att lära sig ges en ny betydelse.
- varje projekt har sin profil.
- ungdomarna blir medlemmar av samhället (medborgarfostran).

Man talar på IPLE alltmer om Productive Learning som en metod, som kan tillämpas i olika sammanhang. Vi har funnit en svag anknytning till den kulturhistoriska skolan i den praktik vi sett. Lärarna och utbildarna använder sig inte av Vygotskijs eller Leontjevs begrepp för att få hjälp av teorin för det praktiska handlandet. En fråga vi diskuterade vid våra skolbesök var hur långt man som lärare ska "pusha" deltagarna. De menade att det var svårt att som pedagog veta vad som är eller vore nödvändigt. De karaktäriserade sitt arbete som "trial and error" och hoppades att det i slutändan skulle bli bra. Det blir det också oftast! Sjuttio procent av deltagarna klarar sig. Vi tänker att det för pedagogerna eller forskarteamet vid IPLE hade varit intressant att problematisera kring de teoretiska perspektivens genomslagskraft i praktiken. Lärarna hade kunnat få hjälp direkt i frågan om hur långt de skulle driva på av Vygotskijs teori "zone of proximal development" (den närmaste utvecklingszonen).³⁷

³⁷ Den närmaste utvecklingszonen är förhållandet mellan elevens faktiska och potentiella utvecklingsnivå som eleven och läraren skapar tillsammans.

Från praktik till teori

Kopplingen mellan teori och praktik är, som vi tidigare har diskuterat, en av huvudtankarna inom Productive Learning. När det gäller lärarnas egen praktik så verkar det som om de i liten utsträckning systematiserar erfarenheterna från arbetsplatsen. De verkar inte leta särskilt mycket efter gemensamma nämnare och teman att studera vidare i den gemensamma delen av utbildningen: grupparbeten kring olika teman. Vår egen fun-dering är om den obligatoriska fortbildningskursen för pedago-gerna förhindrar ett sådant arbete, eftersom kursen är mycket starkt strukturerad. I det följande beskriver vi vad vi såg i två skolor och som skulle kunna utgöra en utgångspunkt för en spännande diskussion för lärarkollektivet.

I en av skolorna vi besökte i Berlin fanns ingen diskussion kring presentationerna av arbetena från praktikstället, medan lärarna i den andra skolan var aktiva och ställde utforskande frågor som fördjupade resonemanget. Men även frågor av typen “gissa vad jag tänker på” förekom. Eftersom läroplanen inte har specifika ämnen ville lärarna vid denna skola plocka lite av varje område, från det som presenterades (geografi, samhällskunskap, biologi etc.) vilket gjorde att det hela blev fragmentariskt och något oroligt. En fråga som aktualiserades var hur djupt man kan gå i en sådan här diskussion vid redovisning av deltagarnas egna arbeten. En del lärare uttryckte en frustration över att man endast nådde ytliga kunskaper, och de var frustrerade över livets spretighet. De sneglade på den vanliga skolans “enkla” ämnes-struktur men menade samtidigt att man i en undervisning med traditionella ämnen bara skenbart känner att man kommer djupare. Den vidare metodologiska frågan hur man kan arbeta rent konkret “från praktiken till teorin” aktualiserades också.

En klassfråga?

Vid vårt besök på skolorna i Berlin aktualiserades klassfrågan. Vi belyser vad vi menar med klassfrågan med följande exempel. En av deltagarna hade arbetat i en djuraffär och skött sina arbets-uppgifter oklanderligt, kommit i tid varje dag och tagit ansvar för de uppgifter som ålades honom. Han såg det hela som ett

jobb, man gör det man har att göra men tänker inte mer över det. Detta speglar enligt oss en vanlig inställning till arbete hos arbetarklassen. Hur mycket lärarna än frågade deltagaren fick de inte fram några tankar kring vad han sett och upplevt. Lärarna försökte komma underfund med varför det hela brast. Varför kunde de inte få honom att reflektera? En tanke som de förde fram var att man måste ha nått en viss nivå för att kunna förstå att det finns mer att lära. De tänkte att man måste kunna något för att kunna ställa ytterligare frågor, och de funderade över var deltagaren befann sig kunskapsmässigt. För honom var det inte viktigt att reflektera över sitt arbete, han "bara" gjorde sitt jobb ordentligt. Vi tycker att exemplet illustrerar mötet mellan medelklassläraren och arbetarklasseleven, där ingen av dem förstår vad den andre är ute efter.

Klassfrågan aktualiserades ytterligare vid ett annat tillfälle, vid samtal med en lärargrupp om deras lärarroll och om hur den skiljde sig från lärarrollen i den vanliga skolan. En lärare såg sig som hjälpare, - det gällde att ställa frågor och ge råd. Vid det aktuella tillfället var hon mentor för två pojkar som dock inte hade några frågor de ville ställa, trots hennes ansträngningar att få dem att fråga. Detta provocerade henne att ställa alla de frågor som hon tyckte de skulle ställa. Hennes antagande var att man inte kan ställa frågor om man inte kan observera. Hon övergick då till att hjälpa dem att observera tillvaron runt omkring sig. Vi menar, till skillnad från läraren, att ett förhållningssätt som karaktäriserar arbetarklassen är just att observera i världen.

Den nya individualiseringen och Productive Learning

Hur passar Productive Learning in i den individualiseringsprocess som pågår, och som har uppstått i och med industrisamhällets minskade roll i samhällsekonomin och klassernas försvinnande, åtminstone från den politiska diskussionen? Vi menar att modellen passar perfekt i detta sammanhang, där individen själv måste göra val och ta ansvar för sina val. Ett sammanhang som därmed förlägger samhälleligt risktagande till medborgarna som individer. En huvudtanke i Productive Learning är exempelvis att deltagarna ska kunna göra realistiska

val av arbetsplats och yrke. Misslyckas de i sina val ligger förklaringen nära till hands att de inte varit tillräckligt realistiska. Productive Learning medverkar till förvärvandet av de nyckelkvalifikationer som är önskvärda i dag (alltså en anpassningslogik). Orden “key qualification” återkommer också allt oftare i texterna från IPLE.

Vi har i beskrivningen undvikit att kalla Productive Learning en pedagogik, framförallt beroende på utövarnas egen betoning av Productive Learning som en metod. Vi tycker dock att den har egenskaper som vi förknippar med “alternativa pedagogiker”. Den har en utvecklad människosyn, en metod som rymmer med människosynen, en utvecklad organisation och en samhällssyn. Den har också i likhet med andra pedagogiker (exempelvis Montessori, Waldorf etc.) sitt ursprung i arbete med marginaliserade elever och en strävan att nå alla elever. Alternativa pedagogiker ligger vanligtvis långt från det yrkespedagogiska området, men Productive Learning med sin betoning på arbete och konkreta produkter, är en modell som det går lätt att sätta sig in i. Det är inte en slump att de svenska exemplen innefattar det individuella programmet och yrkesförberedande utbildning.

Eftersom man inom Productive Learning har varit noga med att avgränsa sig mot Community Education blev vi intresserade av att studera även denna utbildningsmodell. Det är om den som nästa kapitel handlar.

Referenser

Böhm, I. m.fl. (1992) *Learning through Productive Action*. Ett konferensdokument. Berlin: Traum and Raum.

Böhm, I. & Schneider, J. (1996) *Productive Learning - an Educational Opportunity for Young People in Europe*. Berlin: Schibri-Verlag.

Ellström, P-E. & Davidsson, B. (2001) Chans till livslångt lärande? i *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. Stockholm: Skolverket.

Hager, P. (2001) *Towards a Productive Conception of Productive Learning*. Working paper 01-13, UTS Research Center for Vocational Education and Training.

Lindqvist, G. (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Stencilmaterial från IPLE (Institute for Productive Learning in Europe) IPLE
www.iple.de och iple@sonett.asfh-berlin.de

INEPS newsletters samt deltagande i INEPS-konferens, Stockholm 2000.

Intervjuer med en representant för IPLE samt besök på två skolor i Berlin,
december 2002.

4 Community Education

Community Education är en pedagogisk modell som vi placerar i gråzonen mellan skola och samhällsliv, snarare än arbetsliv. Skillnaden mellan Community Education och Productive Learning har vi funnit vara att den förra i högre grad än den senare sätter samhällslivet och framför allt lokalsamhället i centrum för lärandet. Community Education har också under namnet Service Learning för första gången anammats i en grundskola i Sverige, sannolikt därför att den betonar kollektiva och solidariska inställningar i stället för individualistiska, men också för att den betonar nödvändigheten av att skolan samverkar med lokalsamhället.³⁸ Ytterligare ett uttryck för sådana tankegångar är den verksamhetsförlagda delen av den "nya" svenska lärarutbildningen. Verksamhetsförläggningen (VFU) som ersatt den tidigare "praktiken" rör inte enbart skolan utan också skolans närsamhälle, och lärarutbildningen ingår i ett samarbete med kommuner för genomförandet. Det här skulle kunna vara ett tecken på att om någon av de modeller som vi beskriver i översikten får genomslagskraft i Sverige, så skulle det vara Community Education. Begreppet Community Education står emellertid för olikartade inriktningar och vi har grupperat dessa i två huvudinriktningar: en didaktisk och en politiskt didaktisk, som båda beskrivs i kapitlet. Vi har valt att diskutera Community Education i Europa i ett separat avsnitt eftersom den utgör en blandform.

Community Education med didaktisk inriktning

Den didaktiska inriktningen återfinns huvudsakligen i USA och där definieras den som en uppsättning undervisnings- och lärostrategier för att låta vuxna och ungdomar lära sig vad de

³⁸ "En amerikansk metod för att barn ska lära sig att respektera andra och varandra. Metoden prövas nu på Pilevallskolan i Trelleborg". SR 24 okt. 2002

önskar lära sig från alla samhällssektorer.³⁹ Eftersom definitionen är så vid brukar följande företeelser räknas till Community Education:

- *Service Learning*, vilket innebär att utbildningen möter viktiga lokalsamhällsbehov, som exempelvis att städa stadens gator
- *erfarenhetsbaserat lärande*, som anses motivera för det formella skolarbetet
- *livslångt lärande*.

Oavsett om det handlar om utbildning för ungdomar eller vuxna ska de studerande identifiera vad de önskar lära och sedan få obegränsad tillgång till resurser, som formella och informella institutioner i lokalsamhället, få arbeta via Internet och så vidare. Community Education och Service Learning är begrepp som tycks vara sinsemellan utbytbara i litteraturen. Service Learning kallades under 1980-talet Experiential Learning. Vid sidan av Community Education och Service Learning återfinns många begrepp, selfdirected learning, contextual teaching för att bara nämna ett par.⁴⁰

Vi illustrerar den didaktiska inriktningen med ett exempel på en lektion i historia på grundskolenivå i USA. Klass 5 studerade inbördeskriget. I det närbelägna ålderdomshemmet fanns personer som känt deltagare i kriget. Klassen intervjuade de gamla och bandade deras berättelser, och berättelserna dokumenterades i form av små böcker där intervjuer ingick. Det första försöket föll bra ut, så när klassen senare läste om 30-talets depression återkom eleverna för intervjuer. De gamla läste själva ele-

³⁹Owens & Wang (1999)

⁴⁰Selfdirected Learning betonar den lärandes förmåga att fatta självständiga beslut om mål och metoder för läroprocessen och att anpassa sig till miljön och i den finna sätt som passar bäst. Självstyrt innebär inte bara självförverkligande utan också flexibilitet och anpassningsförmåga, Metzger (1997). Contextual teaching är en metod för lärare att relatera ämnesinnehåll till situationer i livet och motivera de studerande att koppla ihop kunskap och dess tillämpning i sina liv som familjemedlemmar, samhällsmedborgare och arbetare och därmed vilka engagera sig i det hårda arbete som lärande innebär, US Dept. of Education Office of Vocational and Adult Education. (Vår översättning.)

vernas böcker eller fick dem upplästa för sig, och deras minne och personliga historia berikades. Eleverna blev mer nyfikna än tidigare, fick mer positiv respons och ställde "bättre" frågor. Kontakten mellan klass och ålderdomshem förmedlades via en frivillig hjälporganisation. Huvudtanken är att skolaktiviteterna ska vara till nytta för såväl skoleleverna som de gamla.

Två amerikanska pedagoger, Owens och Wang, som publicerat ett flertal översikter om Community Education har identifierat några grundläggande utgångspunkter för den didaktiska inriktningen. För det första måste utbildning ses som en sammanhängande aktivitet från förskola till ständigt pågående vuxenutbildning. Eftersom människor lär för sina egna liv, måste hela den lärande människan vara inblandad, liksom också läraren. För det andra menar de att framtidens yrken inte bara kräver mer utbildning utan också annorlunda utbildning som innefattar förmåga till kritiskt tänkande och förmåga att använda sitt kunnande. Framtidens medborgare kommer att vara aktiva i samhället och det innebär att de måste kunna balansera ansvaret för arbete, familj och närsamhälle. Slutligen är de problem som berör dagens skolelever ofta mycket mer komplexa än vad skolan kan åta sig att lösa. Därför är det viktigt för skolan att ha kontakt med familj, närsamhälle och näringsliv.

Oavsett bakomliggande filosofi och nivå tycks man vara överens om att fokus måste flyttas från undervisning till lärande, från utifrån kommande expertkonstruerad läroplan till elevcentrerad erfarenhetsbaserad läroplan. Eleven ska vara med om planeringen av utbildningen. Om målen bestäms av elev och lärare tillsammans har eleven möjlighet att få ut mer av utbildningen. Förutom genomförandet, som kan se ut på olika sätt för olika elever och under vilket eleven har tillgång till en mentor, är reflektionen, eller avrapporteringen, mycket viktig. Reflektionen kan göras i form av en rapport eller muntligt i grupp. En rapport kan delges en relevant samhällsorganisation, till exempel vara en redogörelse vid kommunstyrelsens sammanträde. En vanlig struktur för reflektionen i grupp är: Vad blev bra? Fel? Övåntat? Reflekterandet bildar utgångspunkten för nästa steg i läroprocessen.⁴¹

⁴¹Zellerman (1994)

Den forskningsbaserade grunden för den didaktiska inriktningen

Till skillnad från de andra modellerna som vi beskrivit hänvisar man inom Community Education-rörelsen till en omfattande forskning. De axplock som redovisas nedan är alltså hämtade från den forskningsbaserade grund som rörelsen själv refererar till. Vi har valt ut några exempel som representerar utvärderingsforskningen om den didaktiska inriktningen av Community Education.

Den amerikanske forskaren J. Krug fann att då deltagandet i en gymnasieutbildning med Service Learning-inslag var *frivilligt* resulterade det i en stärkt självkänsla och positiva attityder till samhälle och skola hos eleverna, jämfört med elever som inte deltagit i programmet.⁴² När det gäller *beordrat deltagande* så fann man ingen skillnad mellan gymnasister som deltagit och gymnasister som inte deltagit i programmet. Studier finns dock som visar på ett motsatt resultat. Giles och Eyles fann att även begränsade inslag av Community Education får effekter, exempelvis att elever i högre grad tror på människors förmåga att påverka.⁴³ Eleverna hade vidare att en positiv inställning till att delta i Community Education-projekt.

R. Shumer, som är en ledande person inom den didaktiska inriktningen, undersökte ett gymnasieprogram baserat på Community Education (ett så kallat "Job Training Partnership").⁴⁴ Han fann att närvaron ökade och att betygen blev bättre, speciellt då vuxna och universitetsstudierande hjälpte till med elevernas lärande.

I 33 Community Education-program för ungdomar undersöktes 4 000 studerande av D. Conrad och D. Hedin vid University of Minnesota.⁴⁵

⁴²Krug (1991)

⁴³Giles & Eyles (1994)

⁴⁴Shumer (1994)

⁴⁵Conrad & Hedin (1989)

Utbildningsprogrammen hade inslag av arbete i exempelvis välgörenhetsorganisationer samt i politiska och sociala organisationer, liksom av deltagande i utomhusäventyr, tjänstgöring i statliga organisationer och affärsorganisationer samt "forskning" i närsamhället.

Möjligheten att handla självständigt och att utveckla kollegiala relationer till vuxna var det som säkrast medförde personlig utveckling. I sin genomgång av andras forskning fann Conrad och Hedin att de studerandes känsla för personligt och socialt ansvar generellt ökade. De visade mer positiva attityder till vuxna och arbetskamrater, ökad självkänsla, moralisk utveckling och mer sofistikerade tankemönster.

Community Education med politisk-didaktisk inriktning

Vi har hittills använt både begreppet Service Learning och begreppet Community Education om Community Education med didaktisk inriktning. Vi menar att begreppet Service Learning i USA har kommit att innebära en mer socialiserande målsättning och betoning på medborgarfostran.⁴⁶ I dag är det en allmän uppfattning att begreppet i USA syftar på frivilliga organisationers arbete med exempelvis kompensatoriska utbildningsprogram. Påståendet är emellertid en smula osäkert, då användningen och betydelsen av begreppen skiftar. Förhållandet mellan begreppen skulle kunna beskrivas så att Community Education vill föra in samhället i skolan och Service Learning vill föra eleverna ur skolan och i kontakt med det omkringliggande samhället. En mer radikal rörelse av Service Learning började i USA på 1960-talet med bl.a. Helen Lewis som undervisade bland fattiga kolgruvearbetare.⁴⁷ Hennes arbete gick ut på att kolgruvearbetarna skulle utveckla en förmåga att själva förbättra sina levnadsvillkor. Begreppet Service Learning i den här tappningen tycks ha mycket gemensamt med den politiska

⁴⁶ The National and Community Service Trust Act, 1994, USA

⁴⁷ Stanton, Giles, Jr. & Cruz (1999)

didaktiskt inriktningen av Community Education som vi diskuterar här nedan.

Den politiskt-didaktiska inriktningen av Community Education har utvecklats som en motrörelse till resterna av kolonialmaktens utbildningssystem i tredje världen. Dessa utbildningssystem fick en förtryckande effekt genom att skolinnehållet var irrelevant för majoriteten av befolkningen eftersom det handlade om förhållanden i kolonialmakten. Detta har lett till att man därför får förlita sig på den informella utbildningen för att åstadkomma möjligheter till förändring. Ett exempel på detta resonemang är Community Education i Filippinerna, som beskrivs av Protacio Marcelino.⁴⁸ De filippinska projekten baseras på den brasilianske prästen och pedagogen Paulo Freires arbete och ideologi och riktar sig till de mest utsatta grupperna i samhället. Några grundläggande villkor måste uppfyllas för att man ska få använda begreppet Community Education enligt Protacio. Utbildningen måste vara deltagarstyrd, orienterad mot "massorna", handlingsinriktad mot klara och konkreta resultat samt aktivt inriktad mot kunskapsspridning ut i samhället. De praktiska, konkreta frågorna är oerhörda: Hur ska man kunna undervisa gatubarn som lever av prostitution? Barn som försörjer familjen genom gatuförsäljning? Hur ska man kunna upprätta människors värdighet då de lever under förtryck?

Ett konkret exempel på Community Education med politiskt didaktisk inriktning är ett indiskt utbildningsprojekt vars syfte är att utrota hungern i 161 byar.⁴⁹ I projektet ingår en frivillig arbetsinsats av byborna omfattande en miljon arbetstimmar. Som en motprestation tillförs projektet en miljon rupier genom Förenta nationernas internationella Hungerprojekt. Parallellt arbetar man med att få fram dricksvatten, bygga ett tusental toaletter med frivilligas hjälp, möjliggöra försörjning genom yrkesutbildning och minska barnadödligheten från 120 barn per tusen till 50 barn per tusen. Ett mål med projektet är också att alla kvinnor i byarna ska kunna läsa när projektet är slut.

⁴⁸ Protacio (1992)

⁴⁹ Ramlal (1992)

Läroprocesser

Det är oklart vilka läroprocesser man arrangerar, eftersom pedagogiken i det filippinska exemplet beskrivs så, att den västerländska läsaren kan ana ett annorlunda tänkande kring utbildning. Utgångspunkten är historieberättande och en form av frågor och svar, som följer ett specifikt mönster, som enligt författaren svårigen låter sig översättas till västerländskt tänkande. I beskrivningen av det indiska projektet saknas ett pedagogiskt resonemang, men om antagandet stämmer att användningen av skrivet språk är ringa, borde läroprocesserna styras av berättelser och demonstrationer.

Hänvisning till Paolo Freire i exemplet från Filippinerna ovan antyder den pedagogiska grundtanken bakom den politiska inriktningen.⁵⁰ Ett centralt begrepp hos Freire är "tystnads kultur", en tyst likgiltighet hos människor, vilket är en följd av förtryck. Freire menar vidare att den formella (och ibland även den informella) undervisningen går förtryckarnas ärenden. Den stora utmaningen är att inte arbeta för förtrycktas befrielse, utan med de förtryckta för befrielse. I utmaningen ligger också att de förtryckta har internaliserat förtryckets normer. De accepterar samhällsbilden av sig själva, till exempel som okunniga och obildbara, och att de själva eller "ödet" orsakat deras fattigdom. Befrielsen har två faser - en där de förtryckta avslöjar förtrycket, och en där de förtryckta förkastar myter och annat som är förtryckets redskap. I den första fasen är pedagogens uppgift att behandla både de förtrycktas och förtryckarnas medvetenhet och deras respektive problematik. Detta kan inte åstadkommas genom "befrielsepropaganda", utan de förtryckta måste själva nå fram till sin övertygelse och själva ta fullt ansvar för sina handlingar. Pedagogens i den politisk-didaktiska inriktningen måste utgå från att människorna som hon eller han ska arbeta med är medvetna varelser och subjekt i stället för objekt för undervisningen. Detta får till konsekvens att undervisningen måste bestå av kunskapshandlingar och inte förmedling av information. Den måste vidare vara probleminriktad, och där-

⁵⁰ Freire (1970)

med upplöses den etablerade relationen mellan lärare och elev. Läraren antar elevrollen ibland, liksom eleven lärarrollen, i deras samtal med varandra i en konkret situation. Ett exempel på en sådan situation är den inledande fasen i utbildningsprojektet, då läraren som "lärarelev" måste fråga sig själv vad hon eller han ska samtala med eleverna om. Arbetet med denna fråga måste utföras mycket noggrant och läraren tar till sin hjälp forskare som tagit politisk ställning för projektets grundprinciper. Läraren och forskaren undersöker tillsammans den verklighet människorna lever i och hur de tänker om den verkligheten, i syfte att få fram generativa teman. Generativa teman är sådant samtalsinnehåll som är kraftfullt för att få människorna att se sig själva som förtryckta i relationen till de förtryckande och reflektera över sin situation. Teman måste kunna leda vidare mot olika aspekter av människornas liv och i förlängningen generera nya teman. När ett tema är fastslaget planeras det didaktiska material som passar till temat, till exempel foton, dramatiseringar eller bandade intervjuer.

Community Education i Europa

En europeisk definition av Community Education är att utbildningen både ska svara mot de studerandes behov och mot behov som finns i lokalsamhället. Exempelvis arrangerar det franska universitetet University of the Third Age informella "kunskapsbytargrupper" mellan studenter och pensionärer, där pensionärerna (de yrkesskickliga) delar med sig av sitt kunnande. Ett annat exempel är Open University Milton Keynes i London, som har utbildat "gräsrotspedagoger" för att arbeta med informella grupper i lokalsamhällen. Det kan till exempel handla om en grupp kvinnor som samlas i skolan för att studera föräldraskap och barnutveckling en timme innan de ska hämta sina barn. Det finns ett nätverk av de organisationer som arbetar med Community Education. Nätverket har tillgång till stödssystem: The Community Education Development Centers i England och Tyskland. Deras uppgift är att stödja initiering av projekt, utvärdering och informationsspridning. International Community Education Association, ICEA, är en sammanslut-

ning av organisationer i England, Irland, Italien, Frankrike och Österrike.

Vi har inte funnit tillräckligt mycket underlag för att ge en närmare beskrivning av läroprocesserna i den europeiska Community Education-inriktningen. Vissa delar torde vara desamma som i den didaktiska inriktningen, som exempelvis fokus på lärandet och erfarenhetsbaseringen. Därutöver tillkommer antagligen medvetandegörande tekniker. Närsamhällets betydelse är större och man fokuserar antagligen på närsamhället på ett annorlunda sätt än i den didaktiska inriktningen. Däremot har vi funnit material som grupperar de olika inriktningarna inom den europeiska Community Education-läran på ett intressant sätt.

Den engelska pedagogen Cheryl Hunt har jämfört olika engelska varianter av Community Education och klassificerar dem utifrån deras bakomliggande samhällsmotiv.⁵¹ Hon har funnit fyra olika varianter som hon benämner:

- Geographical-Ecological
- Psychological-Sociological
- Economic-Political
- Spiritual.⁵²

I varianten Geographical-Ecological äger utbildningen rum i en skola eller i ett "community center" och man betonar deltagarnas intellektuella kapacitet och bildning. Deltagarna ska som välinformerade medborgare gå ut i ett samhälle som betraktas som i stort sett homogent. Utbildningen ses mer som ett samhällsekonomiskt instrument än som ett svar på behov i lokalsamhället. Varianten Psychological-Sociological syftar till att

⁵¹ Hunt (odaterad)

⁵² Motsvarande kategoriseringar finns även hos andra forskare. Se t.ex. O'Hagan (1987) som gör en kategorisering i tre modeller som han benämner "Effektivitet" (Efficiency), "Berikande" (Enrichment) och "Bemyndigande" (Empowerment) utifrån utbildningarnas målsättning.

kompensera de människor som berövats sina möjligheter och rättigheter genom sin brist på förmåga att göra sig gällande. De ska få möjligheter att "anpassa" sig bättre. Att samhället i sig skulle behöva "anpassas" berör man inte. Varianten Economic-Political uppmuntrar en kritisk samhällssyn och att kontrollen över utbildningen flyttas från utbildningsanordnarna till medborgarna. Utbildningen bygger på kollektivt arbete för att förbättra deltagarnas livssituation. Kollektivet kan bestå av människor som delar intressen eller tillhör samma kultur, exempelvis arbetarklass, immigranter och svarta. Det handlar om att flytta fokus från individen som utbildningskonsument till en individ som kan ställa krav på samhällets utbildningsstrukturer och sociala strukturer. Den fjärde varianten, kallad Spiritual, bygger på österländsk filosofi och 1960-talets ungdomsrörelse med dess drogkultur som försökte utveckla ett språk för att beskriva inre erfarenheter, samt den ekologiska rörelsen som framhåller de levande systemens ömsesidiga beroende. Samhället ses som en förening av olikheter, vilka har en gemenskap på subtil, andlig nivå. Utbildningen betonar både personlig och samhällelig utveckling, som exempelvis "tänk globalt - handla lokalt" och innehåller medvetandegörande tekniker. Bejakande av olikheter och förståelse för relationer mellan olika grupper i samhället ses som viktigt. De två sistnämnda varianterna svarar bäst mot den europeiska definitionen av Community Education, dvs. att utbildningen både ska svara mot de studerandes behov och mot önskemål som finns i lokalsamhället.

Några kommentarer

Det exempel vi tar upp på den didaktiska inriktningen av Community Education - historielektionen i USA (sid. 29) - ter sig kanske inte så märkvärdigt i svenska ögon. Liknande tillvägagångssätt återfinns i ett omvårdnadsprogram där varje enskild elev i årskurs 1 besökte en pensionär som "vän" en eftermiddag i veckan.⁵³ Upplevelserna från besöken blev utgångspunkten

⁵³ Skolverket (2002)

för många kursmoment. Exempelvis träffade eleverna, i undervisningen i samhällskunskap, kommunalpolitikerna och lade fram sin syn på hur de skulle kunna förbättra för pensionärerna. Utvärderingen visar att dessa elever hade en större empatisk förmåga än andra elevgrupper. De kände också att deras vardagsupplevelser fick större betydelse och de hade en bättre bild av sitt kommande yrke. Vi uppfattar två skillnader mellan det amerikanska och det svenska exemplet. En skillnad är att det amerikanska exemplet lyfter fram mötet mellan elever och pensionärer som berikande för båda parter, medan det svenska exemplet endast tar fasta på effekten hos eleverna. En annan skillnad är, att i det amerikanska exemplet har lärarna satt ett namn på sitt arbetssätt vilket gör att de kan diskutera och samla in information på ett mer systematiskt sätt.

“Job Training Partnership”, som är ett exempel på Community Education, kan man finna exempel på också utanför Community Education. Vi tänker exempelvis på de svenska högskolor som adopterat klasser och elever från grund- och gymnasieskolan. Målsättningen är emellertid här främst att rekrytera blivande naturvetare eller studerande från de grupper som för närvarande är underrepresenterade som studerande vid högskolan.

Vi har redan med vår indelning av kapitlet markerat att i relationen mellan den studerande och närsamhället kan betoningen läggas olika. I den didaktiska inriktningen ligger betoningen till allra största del på den studerandes lärande, och samhället utgör främst en källa till lärandet. Element finns dock av att både studerande och samhälle ska gynnas. I den politiskt didaktiska inriktningen betonas de bådats förändring genom en ömsesidig process. Processen kan vara mer eller mindre revolutionär. Utbildningen vänder sig oftast till marginaliserade samhällsgrupper och ligger utanför det formella utbildningssystemets ram. Det har varit intressant att ta del av den engelska kategoriseringen av Community Education. Den har uppenbarat två olika startpunkter för utbildningsprojekt: en uppifrån, som har en disciplinerande karaktär och en nedifrån, som har en revolutionerande karaktär.

Vi ville granska Community Education för att se hur modellen skiljer sig från Productive Learning. Vi menar att den stora skillnaden är att Community Education fokuserar på samhällslivet medan Productive Learning fokuserar på arbetslivet och betonar produktionens värde och den konkreta produktens centrala position i lärandet. I de tre följande kapitlen har arbete och produktion en ännu starkare ställning, och de handlar om produktion inom skolsystemets ram, lärlingsutbildningen och arbete som ett nytt ämne inom främst högskolan.

Referenser

Berryman, S. (1995) Apprenticeship as a Paradigm of Learning. I *Education through Occupations in American High Schools: Approaches to Integrating Academic and Vocational Education, Vol. 1*, Grubb, N. Ed. New York: Teachers College Press, 1995.

Conrad, D. & Hedin, D. (1989) *High School Community Service: A Review of Research and Programs*. Washington, DC: National Center on Effective Secondary Schools.

Crossman, M. (1989) *The Effects of Required Community Service on the Development of Self-Esteem, Personal and Social Responsibility of High School Students in a Friends School*, 1989. Dissertation. UMI No. 8926397.

Freire, P. (1970) *Pedagogik för förtryckta*. Falköping: Gummessons.

Giles, D. & Eyley, J. (1994) The Impact of a College Community Service Laboratory on Students Personal, Social, and Cognitive Outcomes. *Journal of Adolescence* 17/4.

Hunt, C. *Wyrd Questions: Re-framing Adult /Community Education*. Working paper, undated.

Krug, J. (1991) *Select Changes in High School Students Self-Esteem and Attitudes toward their School and Community by their Participation in Service Learning Activities at a Rocky Mountain High School*, 1991. Unpublished paper.

Metzger, C. (1997). Selfdirected learning in continuing education - a report from Switzerland, i *European Views of Selfdirected Learning* ed. Straka, G. Münster: Waxmann.

O'Hagan, B. (1987). Efficiency, Enrichment and Empowerment. *Journal of Community Education*, 6(1).

Owen, T. & Wang, C. (1996) *Community-based Learning: A Foundation for Meaningful Education*. Reform School Improvement Research Series, SIRS 8.

Parsons, C. (1996) Service Learning. *The Journal of Volunteer Administration*. Volume XIV, No. 3.

Patterson, E. (1987) *The Effects of Participation in Required and Not Required Community Service Programs on the Process of Self-Actualization in High School Students*. Dissertation, University of Florida. UMI NO. 8724949.

Protacio Marcelino, E. (1992) Community Education: The Third World Experience. I Böhm, I et.al *Learning through Productive Action* Berlin: Traum & Raum.

Ramlal, P. (1992) A profile of Community Education in India. I Böhm, I. et. al. *Learning through Productive Action*. Berlin: Traum & Raum.

Shumer, R. (1998) Community Schools and Service-Learning: What Research Tells Us About the Relationship Between the Two. *Community Education Journal*, Vol XXV, Nos 1 & 2, Fall 1997/Winter 1998.

Stanton, T., Giles, D. & Cruz, N. (1999) Service Learning. I Salamon, L et al., *Global Civil Society: Dimensions of the Nonprofit Sector*, John Hopkins Center for Civil Society Studies.

5 Utbildning och produktion

I det här kapitlet kommer vi att behandla olika former av utbildning och produktion. I svensk yrkesutbildning talas sällan om produktion, även om det just är produktion som sker inom de flesta program med yrkesämnen. Man kan säga att produktion är svensk yrkesutbildnings mest bevarade hemlighet, inte bland praktikerna men inom forskningen. Stern, en amerikansk pedagog, påpekar att skolbaserade företag lever samma undanskymda liv i USA.⁵⁴ Vi tar upp tre utbildningsmodeller. Dessa är Education with Production, EWP, vilken som modell framförallt finns i tredje världen. Som exempel på EWP behandlas också olika former av produktion i den svenska gymnasieskolan. Vi presenterar och diskuterar vidare produktionskolor, som inte haft någon större genomslagskraft i Sverige, men däremot i vårt grannland Danmark, och är på uppåtgående i Europa. Till sist tar vi upp företagande inom skolans ram utifrån vad som sker i USA, England och Sverige.

Beskrivning av kunskapsfältet

Produktionsaktiviteter är ett sätt att återskapa arbetslivet i skolan. Med produktion förstås aktiviteter som syftar till att generera varor eller tjänster med ett ekonomiskt eller socialt värde. Alla steg i produktionsprocessen, från design till slutprodukt och marknadsföring, omfattas av definitionen. Det finns många former av produktion inom skolans värld, och olika typer av organisationer, innehåll och ideologier eller motiveringar existerar sida vid sida. Utbildning med produktion (*Education with Production*) är ett begrepp som har hörts i skoldiskussionen i främst utvecklingsländer under de senaste decennierna, men som i dag har fått en renässans i övriga världen, eftersom en grundtanke är att överbrygga uppdelningen mellan

⁵⁴ Stern (1995)

teori och praktik, mellan huvudets och handens arbete samt mellan akademiska och praktiska ämnen.⁵⁵ Det faktum att varor och tjänster produceras behöver inte innebära att det handlar om yrkes-utbildning i traditionell bemärkelse, liksom att yrkes-utbildning inte heller automatiskt innebär att varor och tjänster produceras. *Skolbaserat företagande* i bemärkelsen “aktiviteter genom vilka studenterna (eleverna) producera varor eller service till försäljning eller till användning (konsumtion) av andra än dem själva” är ytterligare ett begrepp i litteraturen.

Kunskapsfältet är dåligt utforskat. En genomgång av Skolverkets utvärderingar av de olika gymnasieprogrammen visade att man endast i ett fall diskuterar produktion som inslag i undervisningen, nämligen HR-programmet (Hotell och restaurang) och restaurangutbildning.⁵⁶ Närbesläktade begrepp som “*riktiga*” *uppdrag*; uppdrag inom skolans ram respektive externa uppdrag används ibland. Exempelvis får elever på el-programmet ibland ordna belysningen i den egna skolan. I utvärderingen av medieprogrammet talas om *produktinriktade arbets-uppgifter*.

I boken *Vägar till lärande*, exempel på arbetssätt inom den grundläggande yrkesutbildningen, vars syfte är att “visa på arbetssätt som skolor själva funnit vara vägar till utveckling och ett effektivare lärande” talas inte om produktion, däremot om *verklighetsnära arbetssätt*.⁵⁷ Några rubriker får illustrera vad som kan rymmas under det begreppet: “BF-elevernas uppgifter blir till nytta i samhället”, “Vi har byggt halva Alingsås”, “Företagsprojekt blev nytändning”, “Att göra riktiga jobb ger en kick”. En del skolor går längre i sina försök att återskapa arbetet. De åtar sig *arbete i och åt arbetslivet*, verksamheter som är till nytta för samhället och även ger utbildningspoäng. Ofta handlar det om att utföra uppgifter i den egna kommunen som

⁵⁵ Ett återkommande tema vid All African Conferences har varit att söka utbildningsmodeller som bryter med antagonismen mellan skolans och arbetets värld; exempelvis i Lagos 1976, Harare, 1982.

⁵⁶ Skolverket (1997), (1998), (1999)

⁵⁷ Skolverket (2002)

annars inte skulle bli utförda. Några skolor har utökat den arbetsplatsförlagda utbildningen till en modell som närmast påminner om det tyska duala systemet, med några dagars teori på skolan och några dagars arbete på arbetsplatser.

Simulering, å andra sidan, följer en motsatt linje. En definition av simulering är “en operativ modell av en verklig process eller ett system”. En annan definition är “en representation av en situation eller kontext genom en analogi vanligtvis av lägre komplexitet, större bekvämlighet (engelskans *conduciveness*) och komprimerad i tiden”.⁵⁸ Några huvuddrag i simulering är att den måste representera en “verklig” situation och vara operationell dvs. utgöra en arbetsmodell och inte en statisk modell som exempelvis ett fotografi. Vanligtvis förenklar den också verkligheten och koncentrerar sig på de väsentliga aspekterna i en situation. Verkligheten accelereras, tiden löper snabbare än i verkliga livet. Simulering med exempel från svensk yrkesutbildning kan bestå av att undervisningen äger rum i lokaler som liknar lokalerna i arbetslivet. Exempelvis har ett flertal skolor inom handels- och administrationsprogrammet ändrat om klassrummen till olika avdelningar i ett företag. I andra fall handlar det om att använda samma utrustning och verktyg som i branschen i fråga. Simuleringen kan vidare handla om att i övningsföretag lära sig att starta egna företag.

Till sist skulle man i ett svenskt yrkesutbildningssammanhang kunna tala om olika former av arbete i skolan; från att skapa övningsobjekt (man övar autentiska processer, men produkten är en icke-produkt), simulering (av lokaler, utrustning, processer m.m.), övningsproduktion (driva en restaurang, en salong m.m.), uppdrag (reparera kundbilar m.m.) till bildandet av företag samt praktik i arbetslivet.

⁵⁸ Jamieson (1988)

EWP, Education with Production

En definition av utbildning med produktion (EWP) är: “en lärande strategi som innebär interaktion mellan utvecklingen av kunskap och färdigheter å ena sidan, och produktionsprocessen å andra sidan”, alltså en kombination av utbildning, färdighetsträning och produktion.⁵⁹ Den bygger på den anglosaxiska uppfattningen av yrkesutbildning där man särskiljer “education” (utbildning) från “training” (färdighetsträning). För att få räknas som utbildning med produktion måste produktionen uppfylla ett antal krav: Den måste producera socialt användbara produkter eller service och ha en vinst- eller inkomstgenererande kapacitet samt vara konkurrenskraftig på marknaden.⁶⁰ Produktionen ska också utveckla yrkesfärdigheter och yrkeskunskande samt uppskattning av manuellt arbete.

EWP kan ske i olika organisationsformer; som produktionsaktiviteter både inom den vanliga undervisningen och i specifika produktionsenheter. Produktionsaktiviteter är obligatoriska, ingår i kursplanen, är organiserade av läraren och genomförs i klassrum eller verkstäder. En produktionsenhet är ett kommersiellt organiserat och lett projekt som består av ett antal studenter och elever under lärarens överseende. Målet är att eleverna ska förstå en produktionsprocess, dess sociala och ekonomiska villkor samt ha en chans att prova på framställning av olika produkter.

För den som är vidare intresserad av att driva en produktionsenhet rekommenderas artikeln *Production Units in School* vilken kan tjäna som en handbok.⁶¹ Den presenterar ingående de olika stegen i processen från idé till rapportering: lobbying; organisering av gruppen; identifiering av produkten; marknadsundersökning; behov av investeringar; upprättande av en produktionsplan; utarbetande av ett projektförslag; själva produktionen; försäljning samt rapportering.

⁵⁹ Hoppers & Komba (1995)

⁶⁰ van Rensburg (1981)

⁶¹ ZIMFEB (1981)

En annan form för produktionsaktiviteter är produktionssimulering som innebär att man försöker efterlikna ledning och organisation av en produktion främst inom tillverkningsindustri.⁶² I en del fall inför man även fabriksrutiner, stämpelklocka, overaller etc. och detta kallas fabriksimulering. Det finns ett antal publicerade, färdigpaketerade uppsättningar simuleringar i Storbritannien, exempelvis Assembly Line, the Bradford Game och Workers and Machines. Det har förts fram att utbildningspaketet i fråga är goda instrument för att lära om relationer ute i industrin, mellanpersonella frågor, hur ledning kan gå till samt ekonomi och kostnader.⁶³

Produktionsskolor

Produktionsskolor innebär i princip en kombination av utbildning och produktivt arbete. Dessa skolor är de som mest systematiskt har organiserat produktion som en del av utbildningen. Det produktiva arbetet avser att generera en inkomst för skolan. Det här är en verksamhet som är okänd i Sverige, men dess ursprung kan spåras långt tillbaka till den italienska konstakademien under 1500-talet, där man för första gången hade praktik som en komponent i läroplanen.⁶⁴ Verksamheten levde vidare i "de filantropiska initiativen" med fabrikskolor för arbetarbarne. De första produktionsskolorna för industriteknisk utbildning etablerades i Frankrike, les Ecole des Métiers, i början av 1800-talet. De var skolor för föräldralösa barn till soldater och lärarna var hantverksmästare från regementen. Syftet var att förse fransk industri med utbildad arbetskraft. Så småningom övergavs den militära tillhörigheten och dessa skolor flyttades ut i samhället från regementena. Varje skola hade fyra sektioner - en designverkstad, en smedja, ett gjuteri och en mekanisk verkstad. Elevernas skoldag var lång. De arbetade sju timmar varje dag i verkstäderna och fem timmar i klassrummet eller vid

⁶² Jamieson (1988)

⁶³ ibid.

⁶⁴ Greinert & Meyser (odaterad)

ritbordet. Vid mitten av 1800-talet var dessa skolor självförsörjande till 40 procent. Skråna hade skrotats under revolutionen i Frankrike och kunde därför inte utgöra en bas för yrkesträning som t.ex. i Tyskland.⁶⁵ Vi uppfattar att anledningen till att Frankrike i dag har en skolbaserad yrkesutbildning, som ett av få länder i Europa, kan härledas till produktionsskolornas framväxt.

Produktionsskolor som koncept har inte passat 1900-talets mer vida yrkesutbildningspolitik, som framhäver bildning och medborgarfostran, och därför finns få nyetableringar. Under slutet av sjuttioalet och början av åttiotalet, då ungdomsarbetslösheten var stor i de europeiska länderna, kom däremot en ny våg av projekt som syftade till att kombinera produktion och kvalifikation, "Alternative projects for Skills Training" i Tyskland, "Community Enterprise Programme" på Irland och ett 100-tals produktionsskolor i Danmark. I dag har tanken tagits upp i utvecklingsländerna och tre olika positioner kan skönjas:

- produktionsskolor som alternativ till det statliga sekundärskolsystemet (ex. brigader i Botswana)
- ett medel för yrkesutbildning i den informella sektorn (Don Bosco-skolor i främst Latinamerika)
- ett medel för besparingar i den formella sektorn (Indien, Afrika).

Även tyska företag har tagit upp idén om produktionsskolor och ett antal stora industrier har omvandlat sina tidigare utbildningsverkstäder till vinstgivande produktionsverkstäder. Det duala systemet är i gungning, vilket ökar intresset för produktionsskolor. Industrin söker mer kostnadseffektiva lösningar och teknologikutvecklingen kräver alltmer komplexa kunskaper och färdigheter som kan erövrats just i produktionsskolor, där lärandet kan organiseras på ett mer sammanhängande och hand-

65 ibid.

lingsorienterat sätt. En professionell förmåga, menar man, utvecklas bäst i en produktionsskola.⁶⁶

Vid en genomgång av alla produktionsskolor som existerar i dag identifierade Greinert och Meyser tre huvudtyper av organisationsform.⁶⁷ Den första typen avser utbildning och färdighetsträning *med* produktion i en och samma institution. Den existerar mest i Europa, som exempel kan nämnas Berufsfachschule i Tyskland. Det produktiva arbetet försiggår på en verkstad eller en byggarbetsplats under ledning av instruktörer. Den teoretiska utbildningen å andra sidan är skolförlagd och här undervisar utbildade lärare. Denna uppläggning medför svårigheter att integrera teori och praktik, och beror delvis på skillnaden i status mellan lärare och instruktörer.

Den andra typen är mer utvecklad och innebär utbildning *och* produktion. En specifik produktionsenhet existerar som en del av skolan. Enheten är organiserad rent affärsmässigt. Eleverna börjar sin utbildning i en vanlig skolverkstad. De deltar vanligtvis i produktionsenhetens arbete först i slutet av utbildningen och de som gör bra ifrån sig kan bli anställda som instruktörer i själva utbildningen på skolan. Huvuduppgift för den här typen av skolor är träning och kvalifikation. Greinert och Meyser menar att i dag existerar denna form främst bland privata utbildningsanordnare i tredje världen.

Slutligen finns en tredje typ, produktionsskolor som *lärande företag*. Dessa har etablerats främst i utvecklingsländer som Malaysia och Thailand i samband med industrialiseringen. Skolorna kallas "Production Training Corporations" och syftet med utbildningen är färdighetsträning på en hög teknisk nivå. Vanligtvis erbjuder den här typen av skolor eftergymnasiala specialprogram både för elever som avslutat sin skolgång och för arbetare som behöver komplettera sin utbildning. Utbildningen har en stark praktisk inriktning och vanligtvis handlar det om order från industrier som ska utföras.

⁶⁶ ibid.

⁶⁷ ibid

Produktionsskolor i Norden

I Norden finns produktionsskolor framförallt i Danmark. Man räknar med ungefär ett hundratal skolor, vilkas framväxt kan spåras till olika experiment på sjuttioalet att kombinera utbildning och produktion. Dessa experiment riktade sig främst till arbetslösa ungdomar med svag skolunderbyggnad. Skolorna är friskolor och har ett samarbete med kommunen. Skolorna har löpande antagning och skoltiden varierar från individ till individ, i snitt handlar det om ett halvår men längst ett år. De danska produktionsskolorna påminner i det här avseendet om de svenska arbetsmarknadsutbildningarna på sjuttio- och åttioalet. Läroprocessen har sin utgångspunkt i praktiskt arbete. I takt med att yrkeslivet förändras har till de traditionella hantverksområdena, som trä, metall, jordbruk och byggnation, fogats områden som drama, musik och multimedia. En studie visade på följande intressanta företeelse.⁶⁸ Skolföreträdarna betonade vikten av kvalifikationer som ansvarsförmåga, lära att lära, att kunna bedöma sina starka och svaga sidor på bekostnad av yrkesfärdigheterna. Deltagarna å andra sidan tyckte att det de hade lärt sig var just yrkeskunnande, något som de uppskattade. I studien undersöktes också vad som hände efter avslutad utbildning. Det visade sig bl.a. att 1/5 gick vidare till någon annan form av skola, 1/5 fick arbete och 1/5 var arbetslösa och om resterade 2/5 saknades uppgifter. Skolorna påminner delvis om Productive Learning-projekten, som beskrivits i kapitel 3, och Aarhus produktionsskola är till och med medlem i det europeiska nätverket av Productive Learning, INEPS.

Sveriges enda exempel är produktionsskolan i Sotenäs kommun i Bohuslän, som drivs i samarbete med arbetsförmedlingen och försäkringskassan.⁶⁹ Verksamheten riktar sig till arbetslösa, arbetshandikappade och långtidssjukskrivna. Den omfattar en snickeriverkstad, en bilrekonditionering (bilvård), en textilverkstad samt ett datortek. Syftet avviker från vad som tidigare har

⁶⁸ Undervisningsministeriet (2000)

⁶⁹ www.produktionsskolorna.com

diskuterats om produktionsskolor, men skolan använder sig av samma arbetsmetoder, dvs. ställningstagandet att lärande sker i ett aktivt deltagande i en produktion.

Undervisningen i produktionsskolorna

Produktion som inslag i en utbildning har både för- och nackdelar. En lärandesituation som är så lik arbetslivet som möjligt skapar en miljö som ger eleverna möjlighet till komplexa handlingar och erfarenheter. Även tid för abstraktion och reflektion ryms. Man kan föra en diskussion utifrån möjligheter och begränsningar. Å andra sidan är utbildning inte enbart ett medel för förkovran i ett yrke och inte heller enbart en kopia av en produktionsprocess. Lärande på en arbetsplats domineras av ett ekonomiskt intresse, och företag erbjuder oftast begränsade tekniska och organisatoriska möjligheter för systematiskt lärande. Ett "skolmässigt" lärande som är utbrutet ur sitt sammanhang förlorar sitt komplexa innehåll och motivationen sjunker hos eleverna eftersom de inte har möjlighet att associera till konkreta sammanhang. Detta gäller även för projekt som konstruerats utifrån ett helhetstänkande och som söker återskapa både arbetsuppgifter, organisation av arbetsprocessen, miljön och gruppsammanhållning. Produktionsskolorna har därför valt det specifika arbetssättet lärande i ett simulerat arbete, och har en simulerad produktionsprocess som bryts ned i pedagogiska enheter för lärande. Det är därför viktigt att tala om grader eller nivåer av simulering. Att göra om klassrummen till kontor innebär en låg grad av simulering och hör hemma i vad som Greinert och Meyser benämner "learning-by-playing". För att imitera en produktionsprocess i skolan måste tre principer följas, nämligen:

- Substitution - vilket i det här sammanhanget innebär att det är nödvändigt att lyfta fram två dimensioner för att representera ett företag, nämligen den tekniska processen och organisationen. Det är viktigt att ha med båda när man simulerar en arbetsplats eller ett arbete. Många skolor negligerar organisationsaspekten.

- Reduktion - det är nödvändigt att reducera komplexiteten i en arbetsprocess i verkliga livet av två skäl. Lärande kräver att en komplex process blir transparent och att kostnadsfaktorn begränsar.
- Accentuering - det innebär att man koncentrerar sig på vissa kvalifikationer.

Elevernas eget företagande

Elevernas eget företagande, eller skolbaserat företagande, har oftast en "kapitalistisk logik". Man vill stimulera till ett framtida eget företagande. Pedagogiska motiv diskuteras sällan i detta sammanhang. Stern m.fl. pekar på en intressant iakttagelse, nämligen att utbildningsföretag ofta använts i västvärlden inom professionsutbildningar, som annex till universiteten, exempelvis inom tandläkarutbildningen, medicin i allmänhet, inom forskningen etc.⁷⁰ Stern ger dock exempel från USA på att skolbaserade företag kan ha som mål att skapa nyttigheter och att bidra till att den ekonomiska basen i en region eller en kommun vidgas. De "exporterar" varor eller service. Dessa skolföretag lämnas antingen över till företagare i trakten eller så fortsätter eleverna att driva företaget efter skolans slut. Framförallt verkar detta gälla i landsbygdsregioner. En organisation, Rural Entrepreneurship Through Action Learning, har bildats.⁷¹

Skolan tar på sig ett utvidgat ansvar, dvs. ett ansvar gentemot ekonomin i närsamhället, vilket är ovanligt. Vanligtvis är det utbildning i företagande som är huvudsyftet bakom skolföretagande. Ekonomisk "nytta" har handlat om att reducera kostnaderna för skolan, subsidiera klienter genom att priserna ligger under marknadspriserna, ekonomisk utveckling för närsamhället m.m. I en del fall har också eleverna fått lön för sitt arbete, eller andra typer av bidrag, dator etc. Vad skolan kan, som inte

⁷⁰ Stern (1994)

⁷¹ ibid

marknaden kan, är att leverera "pure public goods" som att exempelvis restaurera kulturmärken och att utföra sådana aktiviteter som är arbetskrävande. I en del fall driver skolan företag som ligger utanför skolan, och utanför skolprogrammen. En intressant aspekt är att skolan kan bidra till utveckling av lokalsamhället genom till exempel nya företag som producerar varor som skulle bli för dyra för marknaden att producera. Detta menar man är en viktig punkt i landsbygdskommuner, exempelvis att upprätthålla en lanthandel. Ett skolföretag kan också betraktas som ett mönsterföretag; det kan testa metoder för organisation av produktion, produktutveckling i sig samt även lärande på arbetsplatsen. Vi har vant oss vid att tala om learning by doing, men man kan vända på det hela och tala om doing by learning.

Det finns en tanke som innebär att eleverna utöver att lära sig företagande dessutom lär sig de allmänna ämnena (subject matters) bättre. Företagandet ger möjligheter till att integrera akademiska ämnen och yrkesämnena. Många skolbaserade företag är direkt förknippade med yrkesrelaterad kunskap och yrkesrelaterade färdigheter. Erfarenheter visar att elevernas önskan att lösa problem gör att gränserna mellan de olika typerna av ämnen blir ointressanta. Vikten av att lära sig alla aspekter på en "industri" eller en verksamhet betonas. I USA har yrkesutbildningen traditionellt riktat in sig på en speciell färdighet, ett smalt område för att få ett arbete. I motsats till detta, lär sig eleverna i skolbaserade företag både specifika yrkesfärdigheter och alla aspekter av en verksamhet. I en del fall har äldre elever ansvar för att introducera yngre i verksamheten. De lär sig då mästar- eller företagsledarrollen och de uppgifter som är förknippade med dessa. Dessutom förvärvar eleverna exempelvis kunskap som kvalitetsmedvetande, att använda arbete som en lärande erfarenhet (viktigt i diskussionerna kring livslångt lärande etc.) samt tidsplanering.

I *England* började regeringen stödja bildandet av småföretag i skolan 1986. Man byggde vidare på vad som tidigare förekommit som icke obligatoriska", inte vinstgivande aktiviteter inom organisationen Young Enterprise som formerades redan 1963

och som i sin tur byggde vidare på ett amerikanskt program, Junior Achievement, från 1919.⁷² Eleverna etablerar och driver ett eget företag. Verksamheten anses vara berikande som modell av arbetslivet eftersom man kan lära många saker, exempelvis

- ledning
- hur man driver ett företag
- design av en produkt eller service
- produktion
- marknadsföring
- administration i relation till företaget etc.

Man anser att den “extra curricula” karaktären har en fördel eftersom den kräver engagemang av ungdomarna, som är mellan 15 och 19 år. Det handlar om två timmar i veckan under en cirka åtta månader lång period. Det finns ett utbildningspaket med all nödvändig information. Man har också mentorer i det lokala näringslivet. Dessa hjälper eller stöder rätt intensivt i början med registrering etc. för att sedan dra sig mer och mer tillbaka. Den grupp man vill nå är framtida generationer av företagare och affärsman. En konkurrent till “paketmodellen” finns, och den benämns “bottom-up”. Den vill stimulera skolor till att forma sina egna idéer och företag i samarbete med lokala företagare. Småföretagen kan vara produktbaserade, servicebaserade eller syssla med distribution. Modeller kan vara kommersiella företag, kooperativ eller sociala företag.

Resultat av en studie av småföretag i relation till praktik på arbetsplatser stöder resultaten från Sterns studie kring vad eleverna lär sig när de arbetar extra på kvällarna, jämfört med eget företagande i skolan. Arbetslivserfarenhet ger till skillnad från företagande i skolan möte med vuxna och möjlighet till “vuxna” relationer. Vilka specifika färdigheter, vilken kunskap, vilka atti-

⁷² Jamieson et al (1988)

tyder lär man sig, generellt och specifikt? Ökar motivationen? Kan man överföra förvärvad kunskap och färdigheter till arbeten? Det existerar få studier i Storbritannien, men några resultat kan nämnas. Det verkar som om eleverna kommer ihåg vad de har lärt sig på ett bättre sätt än vid traditionell undervisning. Motivationen ökar också. Tänkbara förklaringar till detta är:

- att man är aktivt involverad; en känsla av realism
- att man omedelbart kan omsätta kunskaper i praktik
- en känsla av ägande
- ett gruppträck att bli färdig.

Det finns vidare resultat som tyder på att förmågan att arbeta med simuleringar skiljer sig från akademisk förmåga (att tänka abstrakt, verbal förmåga). I den svenska motsvarigheten, Ung Företagsamhet, som presenteras nedan, har man kunnat notera att de bästa arbetsledarna inte är de elever som har bäst betyg, utan de elever som har vad som skulle kunna benämnas en praktisk vishet.⁷³

Småföretagsidén harmonierar med rådande policy och intresse för små och medelstora företag de senaste åren. Uppfattningen är att den ekonomiska tillväxten sker här. Nutidens stora företag är omoderna. Denna vanliga uppfattning kan delvis vara en chimär, då många småföretag bygger på verksamhet som underleverantör till storföretag.

Ung Företagsamhet i Sverige

Inom den svenska gymnasieskolan återfinns två olika koncept, Övningsföretag och Ung Företagsamhet (UF). Arbete med övningsföretag sker inom handelsprogrammet och är en rent fiktiv verksamhet. Vi tar inte upp denna form utan koncentrerar oss på Ung Företagsamhet. Ung Företagsamhet startade 1980

⁷³ Jamieson (1988)

och året 2001/02 var 10 000 ungdomar involverade. Rent organisatoriskt verkar man i 24 regionala organisationer och näringslivet fungerar som inspiratör, finansiär och rådgivare för verksamheten. Ung Företagsamhet är en inte vinstdrivande organisation, med partner som Almega, Industrifonden, NUTEK, Skandia, Volvo etc. Ett utbildningspaket är utarbetat. Målet är att öka andelen företagare genom att öka kunskapen om företagandets och näringslivets villkor bland gymnasieungdomar. UF-företaget drivs under ett år och avvecklas sedan. Ungdomarna arbetar själva fram affärsidén som kan handla om ett produktionsföretag, ett handelsföretag eller ett tjänsteinriktat företag.

Hur går det till? Processen omfattar:

- att hitta en bra affärsidé
- att göra en marknadsundersökning
- att bemanna posterna
- att skapa en logotyp
- att registrerera företaget
- att lära sig att budgetera
- att upprätta en marknadsplan.

Därefter följer själva produktionen, marknadsföring och försäljning. Skolor i regionen tävlar om bästa företag, och det vinnande företaget får representera regionen på en mäsas i Stockholm. Företaget ska avvecklas före vårterminens slut i årskurs 3 och en eventuell vinstfördelning ske. En revision äger också rum och eleverna sammanfattar sina lärdomar. Vid skolavslutningen får de ett intyg om att de deltagit.

Vilket resultat ger verksamheten med Ung Företagsamhet (UF)? En oberoende utvärdering av UF gjordes 2000.⁷⁴

⁷⁴ CBA (2000)

Utvärderarna konstaterade att få före detta deltagare hade startat egna företag direkt efter avslutade gymnasiestudier, endast ca 10 procent. Etablerandet av egna företag ökade dock med åldern, och i åldersgruppen 29 år och över hade dubbelt så många startat ett eget företag. De flesta av dessa hade gått på det naturvetenskapliga programmet vilket är anmärkningsvärt, eftersom den genomsnittlige UF-eleven under skoltiden läser på ett program med ekonomisk inriktning. UF-arna ansåg själva att de hade lärt sig problemlösning utöver att ha förvärvat kunskaper om företagande, naturligtvis. Vidare hade deras självkänsla vuxit, och deras förmåga att samarbeta hade ökat, vilket de hade glädje av i fortsatta studier och arbete. Utvärderarna drog slutsatsen att verksamheten, trots att få startar eget företag efter skolan, bidrar till "karaktärsdanningen".

Motiv till de olika formerna av utbildning och produktion

Forskningen om utbildning och produktion inom skolans ram är som tidigare nämnts svagt utvecklad. Detta är intressant då produktion inom skolans väggar genom tiderna återkommit i de flesta länders utbildningspolitik. Skolpolitiker har velat göra läroplanen mer meningsfull och erbjuda elever möjlighet att uppleva något av livets reella villkor. Tanken har också funnits, och finns, att vissa färdigheter kan läras bättre i skolan än utanför och att man kan hjälpa eleverna att välja rätt yrke för framtiden. Att arbeta med något konkret har vidare varit ett sätt att ta hand om bråkiga elever.⁷⁵ Motiven skulle kunna beskrivas utefter en höger- vänsterskala. Från att skapa en ny människa (socialistiska sammanhang), till pragmatiska (ett ekonomiskt bidrag att finansiera skolverksamheten, ett led i en bättre anpassning till arbetsmarknaden, att underlätta övergången till arbetsmarknaden), till välgörenhet eller filantropi (ofta kombinerat med en moral som säger att just denna typ av utbildning

⁷⁵ Lauglo & Lillis (1991)

passar underprivilegierade grupper), populistisk (antielitism), till att främja egen företagsamhet (kapitalistisk, få träning i hur man skapar ett företag). Dessutom förekommer blandformer av allt detta.

I *socialistiska traditioner* spelar produktivt arbete en stor roll. Det ses i marxistiskt tänkande som källan till lärande. Det polytekniska utbildningsidealet syftar till att eleven ska lära sig produktionens villkor och yrkesfärdigheter och betonar värdet av arbete för en bredare förståelse av naturvetenskapliga begrepp och fenomen.⁷⁶ Det betonar även värdet av kunskaper om produktionsprocesser och teknologins betydelse för att få grundläggande yrkesfärdigheter samt framgång och ekonomisk tillväxt. En positiv attityd till arbete och respekt för manuellt arbete har också varit ett viktigt mål. Karaktärsdrag som ansvarsfullhet, disciplin och kreativitet har lyfts fram. Att förena teori och praktik tillhör också utbildningsidealet; det handlar inte bara om att lära om utan också att delta i produktion.⁷⁷

Uppdelningen mellan intellektuellt och manuellt arbete i den *västerländska* kulturen har lett till att skolans relevans ifrågasätts och diskuteras från tid till annan. Ordet relevans används i bemärkelsen förberedelse för arbetslivet efter skolans slut. Det är skolans ansvar att se till att eleverna väljer ett yrke, att se till att de har de rätta kunskaperna och färdigheterna och alltså är anställningsbara. Övergången från skola till arbetsliv är ett problem som man har dragits med och olika initiativ har tagits i olika skeden för att underlätta övergången, till exempel yrkesorientering som pryo och prao. När stor ungdomsarbetslöshet råder ökar intresset för arbetsplatsförläggning, yrkesutbildning etc.

⁷⁶ Utbildningsidealet i den nya Sovjetstaten där arbete var grunden för den pedagogiska processen.

⁷⁷ Lauglo & Lillis (1991), Hoppers & Komba (1995)

Tredje världen har varit influerad av olika perspektiv. En linje har varit att engagemang i produktivt arbete skapar en identifikation med den vanliga människan och att detta hindrar ett elitistiskt tänkande hos den dominerande kulturella och ekonomiska eliten (populism). En annan linje har varit att ta upp den traditionella inhemska skolningen där förvärvandet av kunskaper och färdigheter var närsamhällets ansvar, och skedde informellt i det dagliga livet. Ytterligare ett motiv har varit rent ekonomiskt, att produktivt arbete skulle generera inkomster och varor för skolans försörjning och täcka en del av dess kostnader.

Försök till teoretisering

Vi kommer till sist att redovisa två modeller av kombinationen utbildning och produktion. Modell 1 består av olika kombinationer av lärande och arbete utifrån studier av EWP-program. Modell 2 systematiserar simulering av arbete i skolans värld utifrån studier av brittiska utbildningar.

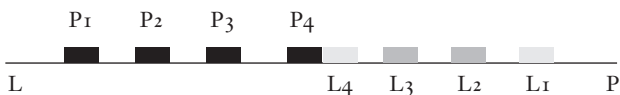
Modell I: Kombinationer av lärande och arbete

Utifrån studier av kombinationen av lärande och arbete i olika sammanhang inom skolsystemet generellt, och inte inom yrkesutbildning specifikt, har två pedagoger från Nederländerna respektive Tanzania, Jim Hoppers och Donatius Komba, utvecklat en modell. Studierna har genomförts inom ett forskarprogram benämnt EPTA (Education Production and Training Activities) som initierades 1985 och vars syfte var att inventera och systematisera kunskapen kring teori och praktik, kring kombinationen lärande och arbete.⁷⁸

De skiljer mellan två breda områden (domäner) för mänskligt handlande, nämligen *lärande* och *arbete* eller *producerande*. Inom området lärande skiljer de mellan *utbildning* och *träning*, där det senare handlar om förvärvandet av yrkeskunskaper och yrkesfärdigheter. De har infört begreppet *kontinuum* för att beskriva att domänerna interagerar med varandra i olika utsträckning.

⁷⁸ Hoppers & Komba (1995)

Nedan visas en förenklad version av deras diagram över institutionella former av kombinationer av lärande och arbete eller produktion utefter lärande - produktion - kontinuumet.



En aktivitet kan äga rum uteslutande vid en av polerna på kontinuumet men också vid alla mellansteg i kontinuumet.

- P_1 är produktivt arbete i en lärande institution som lärande praktik. Det kan vara praktiskt arbete som element i läroplanen, exempelvis yrkesutbildning och teknikutbildning.
- P_2 är produktivt arbete inom lärande institutioner som distinkta lärandeprojekt. Produktionen kan organiseras som en särskild aktivitet och ske antingen inom skolans ram eller i en kommersiell omgivning. Detta skulle kunna motsvaras av vår svenska APU (arbetsplatsförlagd utbildning).
- Vid P_3 sker produktionen i en speciell ekonomisk enhet. Som exempel kan nämnas fabriker och affärer i skolans regi.
- P_4/L_4 representerar ett dualt system där lika vikt råder mellan lärande och produktion.

Studerar man sedan institutionella former med lärandedimensionen som utgångspunkt fås följande kombinationer:

- L_3 lärande som en specifik men inte separat enhet i en produktionsomgivning
- L_2 lärande som ett formellt men begränsat projekt, exempelvis fortbildning och utbildning för anställda på en arbetsplats
- L_1 lärande som en aktivitet som inte i sig är inbyggd i arbetsprocessen, utan en biprodukt.

En svaghet i modellen ovan är att den bygger på förutsättningen att arbete och lärande är två olika aktiviteter, vilket i dag

ifrågasätts inom lärandeforskningen. Denna problematik tar vi upp närmare i kapitlet om Work Based Learning (WBL).

Modell 2 -olika former av simulering

Den andra modellen bygger på begreppet simulering, som definierats på sidan 38. Simulering av arbete inom skolans ram kan enligt utgångspunkten för modellen, ta följande former:⁷⁹

- Designsimulering, som främst handlar om att konstruera prototyper.
- Produktionssimulering, som innebär att man simulerar en produktionsprocess, oftast massproduktion i en linjeorganisation.
- Miniföretag, som innebär att eleverna bygger upp ett litet företag och driver det under en viss tid. "Riktiga pengar" är i omlopp men lärandet prioriteras före vinsten.
- Enheter för arbetspraktik, vilket innebär enheter uppbyggda som ute på en arbetsplats, så likt som möjligt.
- Bussinesspel, som framförallt fokuserar beslutsfattande när man driver ett företag.
- Arbetsuppgifter i skolan, inte konstruerade utan verkliga.

Man kan sedan skapa modeller utifrån ett antal aspekter eller dimensioner, där de olika formerna av simulering skiljer sig åt. Det kan vara aspekter som behov av tid, förpaketering, huvudfokus, arbetsroller, arbetsuppgifter, arbetsprocess, arbetsomgivning, lärande målsättning etc. Nedan illustreras en förkortad version av en modell som redovisas i boken *Mirror of Work*.⁸⁰

⁷⁹ Jamieson (1988)

⁸⁰ ibid

	Produktions simulering	Småföretag	Skoluppdrag	Arbetsplats- enheter
Paketering				
Färdiga paket	x	x		
Interna	x	x	x	x
Externa	x	x	x	x
Fokus				
Arbetsroller	x	x	x	x
Arbetsuppgift	x	x	x	x
Arbetsprocess	x	x	x	x
Arbetsmiljö	x		x	
Arbetsroller				
Ledning	x	x		
Tekniska	x	x	x	x
Operatör	x	x	x	
Arbetsuppgifter				
Design	x	x	x	x
Produktion	x	x	x	x
Finanser		x	x	
Marknadsföring		x		
Personal	x	x		x
Lärandemål				
Motivation	x	x	x	x
Sociala	x	x	x	x
Yrkesutbildn.	x	x	x	x
Förebyggande				x

Halvfeta kryss innebär att de olika aspekterna spelar en stor roll inom respektive form av simulering, medan ommarkerade kryss innebär att aspekterna återfinns men spelar en mindre roll. Exempelvis är färdiga utbildningspaket vanliga inom produktionssimulering och småföretagande (exempelvis Ung Företagsamhet). Luckor innebär att aspekten ej förekommer, exempelvis är inte arbetsmiljöfrågor viktiga i småföretagande.

Vi tycker att simulering av arbetsförhållanden som en väg att återskapa arbetet i skolan framförallt kan diskuteras som alternativ till att erbjuda "riktiga" arbetserfarenheter. Arbetserfarenhet kan definieras som en situation där man utför arbete i en verklig arbetssituation utan att vara anställd fullt ut. En uppfattning är att simulering erbjuder ett tillräckligt gott alternativ. En

annan uppfattning hävdar att simulering inte ska betraktas som en andrahanderfarenhet utan värderas på sina egna grunder. Simulering är lättare att organisera och kan därför erbjuda bättre lärande i vissa fall. Den största skillnaden menar många är att i "autentiska" verksamheter har genomförandet betydelse. Man får lön och framförallt får man kontakt med många yrkesverksamma personer.

Simulering som metod innebär principiellt att man simulerar rådande produktionsförhållanden. Jamieson menar att man inte ens simulerar de rådande, utan rent av de föregående, produktionsförhållandena. Den växande servicesektorn, menar han, saknas och de flesta simuleringar handlar om produktion av varor. De behandlar inte heller teknologikutvecklingen, organisationsstrukturerna, lärande organisationer och arbetsbyten under en livstid. För att summera resonemanget så simuleras i bästa fall arbetslivet som det är och framförallt som det var, men absolut inte som det blir eller kan komma att bli.

I Skolverkets utvärdering av restaurangutbildningen anser utvärderarna att utbildningens styrka ligger i dess närhet till produktionen.⁸¹ Framsidan av myntet visar på en verklighetsnära utbildning där eleverna får en uppfattning om vad som krävs av yrket. De får också respons på sitt arbete av kunderna, "gästerna", vilket innebär att de tränas professionellt, i att sätta gästen i centrum, för sitt arbete. Baksidan av myntet är tidspress och praktikens krav på sammanhållna dagar, vilket gör det svårt att integrera teoriundervisning med praktiken. Utvärderarna lyfter vidare fram att samverkan mellan kärn- och karaktärsämneslärare är svag, eftersom restaurangverksamheten styr tiden. Produktionens primat råder och kärnämnen uppfattas som "klumpar i såsen". Det har även visat sig vara svårt att teoretiskt lyfta erfarenheterna från det praktiska arbetet till ett analyserande plan. En press finns också i en del fall, att verksamheten ska bidra till skolans ekonomi. Ingenstans får man dock en förklaring till varför just restaurangutbildningen är produktionsin-

⁸¹ Skolverket (1998)

riktad. Man har heller inte utvärderat huruvida eleverna har ett större yrkeskunnande efter utbildningens slut, jämfört med elever på andra program med yrkesämnen där produktion inte förekommer i samma utsträckning.

Som vi nämnde inledningsvis är produktion något som numera karaktäriserar svensk yrkesutbildning. Mot bakgrund av den yrkesverksamhet som den svenska yrkesläraryrket har är det förståeligt. En förklaring till att kunskapsfältet är så föga utforskat kan vara just att yrkesläraren tar för givet att produktionsinslag är naturliga och önskvärda i en yrkesutbildning. Den internationella utblicken har dock visat att syftet med produktionen kan variera. Samma variation av motiv har vi stött på i svensk yrkesförberedande utbildning när lärare suckat över att inte få behålla vinsten av produktionen som i stället ska gå till skolans gemensamma pott, och lärare varit frustrerade av att de produktionsobjekt som kunder lämnar in vid ett tillfälle inte passar elevernas aktuella läroprocess. Vilka läroprocesser gagnas av produktion? Vilka gagnas av simulation? Vilket yrkeskunnande lämpar sig för produktion respektive simulation? Vilka elever gynnas respektive missgynnas av metoderna? Vi riktar frågan både till lärare och till forskare.

Referenser

- Centrum för marknadsanalys AB (2000) *Ung Företagsambet - Vad bände sen?*
- Greinert, W. & Meyser, J. Learning Opportunities at Production Schools. *Education with Production Vol 11 No1.*
- Hoppers, J. & Komba, D. (1995) *Productive Work in Education and Training.* CESO paperback No 21.
- Jamieson, I. et al. (1988) *Mirrors of Work: Work Simulation in School.* London: The Falmer Press.
- Lauglo, J. & Lillis, K. (1991) *Vocationalizing Education- An International Perspective.* London: University of London, Institute of Education.
- Skolverket (2002) *Vägar till lärande. Exempel på arbetssätt inom den grundläggande yrkesutbildningen.*

Skolverket (1997) *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*.

Skolverket (1999) *Utvärdering av fem gymnasieprogram*.

Skolverket (1998) *Utvärderingen av fem gymnasieprogram*.

Stern, D. et. al (1994) *School-based Enterprise*. Productive Learning in American High Schools. San Fransisco: Jossey- Bass.

Undervisningsministeriet (2000) *Produktionsskolerne i Danmark*.

van Rensburg: Education with Production an Overview. *Education with Production, Vol 11 No 2*.

ZIMFEP- Production Units in School. *Education with Production. Vol 10 No 2*.

<http://www.produktionsskolan.com/verksamhet/index.htm>

6 Nya lärlingar

Lärlingsutbildningen har för oss en naturlig plats i brytningen mellan arbetsliv och skola. Den har också uppmärksamats mycket mer nu än på många år, så man kan tala om en lärlingsutbildningens renässans. Ungdomsarbetslöshet på 1990-talet och framåt, i kombination med ett svalt intresse hos ungdomar för lärlingsutbildning, gjorde att skolpolitiker riktade uppmärksamheten mot det tyska lärlingssystemet med sin höga grad av antagning till lärlingsutbildning och efterföljande anställning. När också tyska ungdomars attityder till lärlingsutbildning förändrades uppstod en lärlingssystemets kris i hela västvärlden. Krisen har medfört att man nu vid sekelskiftet konstruerar vad man kallar "nya" eller "moderna" lärlingsutbildningar. Lärlingsutbildningen har också blivit intressant för den pedagogisk-etnologiska forskningen som undersökt professionella praktiker. I det här kapitlet behandlas lärlingssystemets uppgifter och struktur; några olika synsätt på lärandet i lärlingsutbildning; den nya lärlingsutbildningen och dess anpassning till förändringar i omvärlden.

Lärlingssystemets renässans

En orsak till det nya intresset för lärlingsutbildningen är att den anses ha en potential för de s.k. nyckelkvalifikationerna, kommunikationsförmåga, problemlösningsförmåga och så vidare, som det förändrade arbetslivet kräver, och som inte kan utvecklas enbart genom formellt lärande.⁸² Man anser att nyckelkvalifikationerna genereras och utvecklas genom informellt lärande och sedan förfinas genom formellt lärande. Vidare har pedagogiska teorier om situerat lärande vunnit mark och gör anspråk på att vara modell för lärande generellt. Situerat lärande innebär att en del av lärandet i en situation är allmängiltigt och

⁸² Ni Cheallaigh (1999)

gångbart i olika sammanhang, men en del är unikt, bundet enbart till den aktuella situationen. En allt mer vanlig åsikt i dag är därför att någon sorts kontakt med arbetsliv eller samhällsliv borde finnas som en del i alla utbildningar på alla nivåer. Ur svenskt perspektiv har lärlingsutbildningen också aktualiserats genom ett missnöje med nuvarande gymnasieutbildning och specifikt genom svårigheter att hitta APU-platser för alla elever.

Care & Culture - ett exempel på ny lärlingsutbildning

Ett exempel på försöksverksamheten med ny lärlingsutbildning är omvårdnadsprogrammet vid Sjödalsgymnasiet i Huddinge strax utanför Stockholm.⁸³ När gymnasiet skulle starta LIA-verksamheten (kursen Lärande i arbetslivet) hade de svårigheter att rekrytera elever till programmet samtidigt som kommunen hade svårigheter att rekrytera vårdpersonal.⁸⁴ I kommunen fanns redan, en i mindre omfattning utvecklad, kulturell verksamhet med bland annat kulturombud på arbetsplatserna i vården. Ett samarbetsprojekt mellan skolan och kommunen inleddes, eftersom man trodde att kulturprofilen - bild, drama och musik - skulle vara lockande för elever. Programmets röda tråd är människan socialt och kulturellt och en grundläggande förståelse för de estetiska och konstnärliga verksamheternas betydelse för hälsa och välbefinnande. Eleverna möter varje vecka vårdverksamhet och estetisk verksamhet. Ämnesintegrering av omvårdnad, svenska, historia och estetik planeras som månatliga teman. Exempelvis kan eleverna besöka museer med de boende, intervjua dem och samtala med dem om deras erfarenheter av museibesökets tema; man ordnar högläsning och samtalar och skriver om aktiviteten. Tvärvetenskapligheten är en smula kontroversiell bland deltagare med medicinsk bakgrund, som anser att tiden som nu går till de estetiska verksamheterna hellre

⁸³ I oktober 1997 antog regeringen förordningen (1997: 762) om försöksverksamhet med lärlingsutbildning inom gymnasieskolan. I denna ingår kursen Lärande i arbetslivet, LIA.

⁸⁴ Projektledare Inger Jakobsson, pers.komm.

borde ägnas åt omvårdnadsstudier. Däremot visar de som har förståelse för vårdbitrådets eller undersköterskans omsorgskunskande att utbildningens profil är viktig, just för att den kan hjälpa till att sätta ord på kunskap som ofta hänvisas till det tysta yrkeskunnandet inom vård och omsorg.

Tanken är att teorin i yrkesämnet, såväl som i de allmänna ämnena, ska stödja den "praktikkurs" om 700 timmar som ingår, LIA-kursen. Den första omgången elever lockades antagligen mer av den omfattande LIA-kursen än kulturprofilen, men numera uppskattas även kulturinriktningen. Vanligt är att gymnasieskolor profilerar sig med speciella kurser inom karaktärsämnet, men Sjödalsgymnasiet profilerar sig just genom LIA-kursen. Eleven får en mindre ersättning inledningsvis för det arbete som utförs på arbetsplatsen, också det en nyhet för svensk lärlingsutbildning. Ersättningen ökar senare för att eleven ska känna sig som medlem av arbetslaget. Utbildningen är inte årskursbunden när det gäller yrkesämnena. Utan eleverna har tre år på sig att gå igenom yrkesämnena i programmet i sin egen takt, kärnämnen däremot är årskursbaserade. Utbildningsvillkoren formuleras i ett kontrakt mellan arbetsplats, elev och Sjödalsgymnasiet. Kontraktet är också en del av det nya i lärlingsutbildningen.

Det förefaller som om den pedagogiska diskussionen i direktiven till försöksverksamheten förverkligats i programmets erfarenhetsbaserade läroprocesser. LIA-kursen lägger grund för de erfarenheter som bearbetas i de skolbaserade aktiviteterna. Kulturombudens uppdrag är i linje med lärlingsutbildningens profil, och en förberedande utbildning av handledare, med kulturombuden som kärna, kom igång med EU-medel.

Handledarutbildningens första 18 månader upptogs av en diskussion om nya arbets- och tankesätt; en högskoleutbildning om 5 poäng i "åldrande, omsorg och mångfald"; datautbildning för att kunna hantera den bärbara dator som är förutsättningen för utbildningens kontaktnätverk; pedagogiska diskussioner och upprättandet av en arbetsplan för utbildningen på varje arbetsplats.

Omvårdnadsprogrammets kursplan har brutits ned till lokala förhållanden och mål. Innehåll och bedömningskriterier har formulerats av handledare och utbildningsansvariga gemensamt. Efter handledarutbildningen träffas nu handledarna en gång per månad för handledning i handledning. Denna mycket omfattande handledarutbildning är en nyhet i lärlingsammanhang.

Professor Ingela Josefsson vid Södertörns högskola har deltagit i planeringen av handledarutbildningen, som utformats som kontinuerligt erfarenhetsberättande. Metoden bygger på hennes uppfattning om villkor för yrkeskunnande: för att teorier ska få mening måste de utgå från praktiken. Att döma av bedömningsformulären är utbildningen kompetensinriktad då det gäller den medicinska delen av omvårdnaden.⁸⁵ Då det gäller de sociala delarna av omvårdnaden är utbildningen processinriktad: samma mål anges för hela utbildningen, men processerna vidgas undan för undan.⁸⁶

Att företrädare från arbetsplatserna i så stor utsträckning har varit med i förberedelsearbetet är intressant. Poängteras bör, anser vi, den långa gemensamma förberedelsefasen som skulle kunna upphäva statuskillnader mellan skolan och arbetslivet. Ofta förs diskussionen kring lärlingsutbildningen som om den vore endast pedagogisk-ekonomisk och maktdimensionen för-tigs.

Vilka uppgifter har lärlingsutbildning haft?

Talet om lärlingsutbildning har förts som om man pratade om en enda utbildningsmodell, den samma överallt i olika samhällen. Vi går därför bakåt i tiden och intresserar oss för lärlingsut-

⁸⁵ I den svenska diskussionen är kompetensbaserad (outcome based approach) ett nytt begrepp. Innebörden är en utbildning som styrs framför allt av arbetsgivarsidan och de krav arbetsprocesserna ställer. Förutsättningen är då att yrkeskunnandet i sin helhet kan formuleras som olika kvalifikationskrav.

⁸⁶ Motsatsen till kompetensinriktad yrkesutbildning är processbaserad (process based approach). Då är kompetensen bunden till platser och kurser och bygger på det kunnande som utvecklats ur en lång yrkespraktik.

bildningens uppgifter i samhället. Vi har gjort en sammanställning av de uppgifter vi funnit i litteraturen om vad ett lärlings-system kan innebära. En uppgift är att *reglera arbetsmarknaden*. Variationen av ingångna lärlingskontrakt i Australien mellan åren 1968 och 1998 visade en samvariation mellan antalet ingångna kontrakt och affärlivets svängningar, så att antagningen av lärlingar minskar då arbetslösheten stiger.⁸⁷ En annan uppgift är att *utbilda för yrkesskicklighet* och ekonomisk utveckling. Den tyska lärlingsmodellen är exempel på lärlingssystem som i första hand ses som utbildningsmodeller. Framgången för den tyska modellen skulle kunna förklaras av att representanter för fackföreningar och arbetsgivare haft ett stort inflytande på utformningen. Framgången förklaras också av att den skolförlagda delen av utbildningen planerats in i den arbetsförlagda delens sammanhang.

Lärlingsutbildning förknippas ofta med att kunna *motivera studietrötta elever*. Skandinaviska studier visar att elever tappar tilltro både till sig själva och till sin förmåga till lärande i skolans "akademiska" utbildningsmodell.⁸⁸ På arbetsplatsen däremot, finner lärlingar meningsfullhet och ansvarskänsla i arbetet, som uppfattas intressant och "naturligt". Dock är det oftast de studievana eleverna som utnyttjat den försöksverksamhet som genomförts i Sverige med lärlingsutbildning. Även i Norge är det de mest framgångsrika eleverna som får en lärlingsplats, medan studieovana elever hänvisas till fortsatt skolförlagd yrkesutbildning.⁸⁹ Lärlingssystemet har också varit ett sätt att *socialisera* unga män. Det har inneburit en smidig övergång från skola till yrkesarbete, genom arbete fostras de elever som inte kunnat påverkas av de andra av skolans fostrande åtgärder. Att få anställning i det företag man varit lärling i har varit ett vanligt (och naturligt) utbildningsresultat.

Från denna beskrivning blir de *utmaningar* lärlingsutbildningssystemen står inför förståeliga. Några av de största utmaningar-

⁸⁷ Kapuscinski (2000)

⁸⁸ Mjelde (1995)

⁸⁹ ibid

na är, för det första, marknadens förändrade struktur, exempelvis mot s.k. just-in-time-produktion, som generellt orsakat ungdomsarbetslöshet genom att arbetsgivare föredrar erfarna och redan utbildade arbetstagare.⁹⁰ Ungdomar vill i dag inte gå en lång utbildning utan föredrar att kombinera deltidsarbete och studier.⁹¹ IT-buret lärande har gjort deltidsstudier intressanta och möjliga. Det finns också i dag inom EU ett krav på internationell likformighet av utbildning, samtidigt som det är nödvändigt med anpassning till nationella system. Lärlingsutbildningens resulterande kompetens är ofta mycket smal och inte möjlig att överföra. Lärlingen förbereds inte för att hantera förändringar i arbetsliv och samhälle. Det finns en osäkerhet om huruvida lärlingsutbildningens inriktning ska ge förutsättningar för livslångt lärande eller främja kortsiktig anställningsbarhet.⁹²

Strategier för förändringsarbetet med lärlingsutbildningen

Vi har funnit tre olika förändringsstrategier i arbetet med att förändra lärlingsutbildningen, så att den bättre passar dagens samhälle. Dessa är omvärdering, göra en övergång till teoretiska studier möjlig och uppdelning av utbildningen i moduler.

Omvärdering

Det kan vara fråga om att omvärdera utbildningsinslag, att lägga ett nytt värde till ett redan existerande utbildningsinslag. Ett exempel är utlandsförlagd arbetsplatsutbildning som tidigare har anordnats i syfte att fokusera sådant yrkeskunnande som skiljer sig åt mellan länder, till exempel inom hotell- och restaurangbranschen. I dag ligger fokus dessutom på språktillägnet, den interkulturella förmågan och nyckelkvalifikationerna.⁹³

⁹⁰ Robinson (1999)

⁹¹ *ibid.*

⁹² Ds. 2002:62

⁹³ Kristensen (1999)

Ett annat exempel är omvärdering av inslag i ett annat lands lärlingsmodell och att detta förs in i det egna landets modell. När det gäller Sverige har man nu omvärderat kontraktsskrivande, anställning och lön under lärlingstiden. Dessa inslag återfinns nu i lärlingsutbildningen LIA, den nya gymnasiala lärlingsutbildning som vi inledningsvis behandlat.

Övergång till "teoretiska" studier möjliggörs

Yrkesutbildning har i många länder varit en återvändsgränd och möjligheter att gå över till andra utbildningar har saknats. Nu har dessa möjligheter skapats på olika nivåer i utbildningssystemet, dock innebär det en ökad teoretisering i alla led. I *Tyskland* ses nu lärlingsutbildning, inom vissa sektorer av arbetsmarknaden, som ett attraktivt alternativ till universitetsstudier för ungdomar som lämnat gymnasieskolan. Tidigare kunde övergången från lärlingsutbildning i Tyskland endast ske till särskilda högre yrkesskolor, men en examen från det duala systemet kan i dag vara likvärdig med ett avgångsbetyg från en skola på mellannivå. Övergången från lärlingsutbildning till yrkesskolorna är dock fortfarande mycket begränsad.⁹⁴

Modulsystem

Att indela lärlingsutbildningen i moduler har kommit att uppfattas som en flexibel strategi och därmed mer anpassad till förhållandena på dagens och morgondagens arbetsmarknad än utbildningar med en fast struktur. I Storbritannien utvecklas för närvarande ett modulsystem som ska skapa fler kombinationsmöjligheter mellan "teoretisk" utbildning, "teoretisk"-yrkesinriktad utbildning och specialiserad yrkesutbildning. I Australien har modulsystemet prövats några år och också följts upp i en lång rad studier. Dessa har visat att statsmaktens roll som leverantör av utbildning har övergått till att bli inköpare av utbildning. En konkurrenssituation mellan offentliga och privata utbildningsanordnare har uppstått, speciellt sedan lärlingar och deras arbetsgivarpartner har fått möjligheter att inhandla

⁹⁴ Ds. 2002:62

vissa moduler helt fritt på utbildningsmarknaden, “user choice”. Åsikterna är delade om effekterna av det fria valet på utbildningens kvalitet.

Vi har således endast funnit tre anpassningsstrategier. Detta tror vi beror på att varje lands lärlingsutbildning ingår i så komplexa skol- och samhällsliga strukturer att det blir omöjligt att skapa något helt nytt, eller att helt och hållet ta över en modell från ett annat land. I nästa avsnitt diskuterar vi därför några strukturer som i högre grad än ekonomiska och pedagogiska faktorer påverkar lärlingssystemet.

Lärlingsutbildning i skol- och samhällsstrukturer

En första skiljelinje mellan lärlingssystemen i olika samhällssystem och länder går mellan *Laissez-faire-system* och *hårt reglerade system*. Exempel på löst reglerade lärlingssystem återfinns i medelhavsländerna där utbildningarna genomförs ad hoc. Det samma gäller systemen i Öst- och Centraleuropa med undantag av Ungern och Litauen, där det håller på att genomföras duala system. Lärlingarna ska varva arbete på arbetsplatsen med utbildning i skola.⁹⁵ Det duala systemet är starkare reglerat genom skolmyndigheters avtal med arbetsgivarorganisationer. Avtalen med fackliga organisationer kan i en del fall vara mindre långtgående. Lärlingsutbildningen regleras i hög grad av lagstiftning och ekonomiska avtal. Tyskland representerar ett höggradigt reglerat system, medan Sveriges system inte kan ses som lika starkt, då både fack- och arbetsgivarorganisationer reserverat sig mot förslaget till en ny lärlingsutbildning.⁹⁶

En andra skiljelinje mellan lärlingssystem är *lös eller hård koppling mellan utbildning och arbetsmarknad*. I Portugal träffar varje yrkesföreträdare för sig avtal om lärlingsutbildning. En tröghet

⁹⁵ Ni Cheallaigh(1999)

⁹⁶ Ds.2002: 62, bilaga.

från arbetsgivarsidan då det gäller att förbereda lagar, avtal och administrativa rutiner för nya yrken har rapporterats även från andra länder, t.ex. Australien.⁹⁷ Den största tillväxten av lärlingsutbildningar sker i EU, de nya områdena inom bank, finans och försäkring. Tillväxten har inte gått tillräckligt fort för att fylla arbetsmarknadens behov. ICT-sektorn (Information and Communication Technology) har få lärlingsutbildningar, förmodligen för att där krävs lång utbildning, och ungdomar föredrar skräddarsydda, kortare kurser. Lärlingsutbildning har generellt kritiserats för att huvudsakligen omfatta traditionella områden och dåligt förbereda för nya sorters arbeten. Variationen i kopplingen mellan utbildning och arbetsmarknad beror också på hur hårt staten reglerar arbetsmarknaden. Laissez-faire-systemet fungerar marknadsanpassat i Storbritannien, med dess långa tradition av industrialisering, medan det i de förhållandevis nyligen industrialiserade tigerekonomierna varit staten som tagit initiativ då det gäller styrning av och utbildning för marknaden.⁹⁸

En tredje skiljelinje är *lärlingsutbildningen som en återvändsgränd eller en möjlighet att studera vidare* och den påverkar i hög grad ungdomars benägenhet att välja lärlingsutbildningar, särskilt i de fall yrkesutbildningen fungerar som återvändsgränd, det vill säga saknar övergång till "teoretiska" utbildningar, något som vi redan diskuterat.

En fjärde skiljelinje är om det finns en *målinriktad eller processinriktad läroplan*. Lärlingsutbildningen har av tradition kritiserats för att inte främja livslångt lärande och att vara alltför snävt inriktad på smalt kunnande. En förklaring kan vara att skolan helt överlämnat till yrkesföreträdare att precisera mål för den arbetsplatsbaserade delen av lärlingsutbildningen. Detta i sin tur kan förklaras av företagets storlek och osäkerhet över nyttan av att investera i utbildning. Då arbetsgivarorganisationer agerar centralt kan tvärtom kommunikationsförmåga och metakogni-

⁹⁷ McKenzie (2000)

⁹⁸ Ashton & Sung (2001)

tivt kunnande i stället poängteras, eftersom de i första hand bevakar storföretagens intressen. Det paradoxala är emellertid då att organisationerna förespråkar skolbaserad yrkesutbildning.⁹⁹ Ett pedagogiskt ställningstagande som är nödvändigt att göra är om förmågan att använda kunnandet är ett slutresultat av den kunskapande processen, eller en del i denna.¹⁰⁰ Resonemanget påminner om hur man ser på mål och medel i Productive Learning, där man menar att målet är inbyggt i själva lärandet.

En femte och sista skiljelinje avgör om lärlingsutbildningen är *arbetsplats- eller klassrumsdominerad*. Det tyska lärlingsssystemet har haft få avhopp och det kan förklaras av det samarbete som finns mellan skola och arbetsliv. Huvudfrågan gäller hur integrerade de arbetsplatsbaserade studierna är med de skolbaserade. En annan fråga är vilka statusskillnader som skulle kunna finnas mellan de båda utbildningsanordnarna, skolan och företaget. Skillnader i status mellan skolans lärare och företagets handledare uttrycks i den enighet som råder om att handledare på arbetsplatser behöver utbildning för sin roll i lärlingsutbildningen. Enigheten om behovet av handledarutbildning är total både bland skol- och företagsfolk. Det kan vara intressant att notera att det inte finns belägg för detta i forskning, utan tvärtom menar en del forskare att formaliserad utbildning lägger en tvångströja på lärande generellt och lärande av arbete speciellt.¹⁰¹

Hur ser lärandet ut i lärlingsutbildningen?

Vi har funnit två teoretiska perspektiv som är baserade på studier om lärande i lärlingsutbildning i olika kulturella sammanhang. Det första vi tar upp är situerat lärande.

⁹⁹ Se t.ex. SAF:s och LO:s invändningar i Ds. 2002:62

¹⁰⁰ Daley (odaterad)

¹⁰¹ Se t.ex. Gorard, Ralph & Rees (1999).

Situerat lärande

Begreppet situerat präglades, i och med ett försök att systematisera, läroprocesserna, i lärlingsutbildningar. Den miljö och det sammanhang lärlingen vistas i utgör de egentliga utbildningsverktygen. Mästaren och dennes handledning ses inte som mer betydelsefull än andra miljöfaktorer. Hela miljön, med mästare, andra färdigutbildade, andra eventuella lärlingar, verktyg och lokaler, kunder, yrkets status i samhället och så vidare, bidrar till lärlingens utveckling mot yrkeskunnandet. Lärlingen introduceras i en *praxisgemenskap* som är yrkes- och arbetsplatspecifik. Praxisgemenskapen är de yrkesverksammas arbete och gemensamma förståelse av vad de arbetar med och hur arbetet griper in i deras liv och arbetsgemenskap. En praxisgemenskap är en social omgivning i vilken socialisation och överföring av tysta kunskaper kan äga rum. Socialisationen och identifieringen inleds på en arbetsplats genom att lärlingen börjar med att utföra enklare uppgifter. Med tiden och med allt mer komplexa arbetsuppgifter rör sig lärlingen från ytterplatsen (“legitim perifer position”) mot de yrkesverksammas innerplats på arbetsplatsen.¹⁰² Lärandet ses som en identitetsförändring, en djupgående process som inte har något gemensamt med tekniken att finna inlärningsknep som kan underlätta överförandet av kunskap till minnet.¹⁰³ Den klassiska studien här är Laves studie av en traditionell lärlingsutbildning, utbildning till skräddare, i Liberia.

Danska forskare har vidareutvecklat Laves tankegångar och har fortsatt att undersöka lärlingsutbildningar ur lärlingens perspektiv. De har då utgått från det danska duala systemet som de betecknar som en modern lärlingsutbildning. De kallar sin vidareutveckling för mästarlära. Från lärlingens perspektiv är några begrepp av betydelse:

- lärandehandlingar,
- lärandebanor
- deltagarbanor.

¹⁰² Lave & Wenger (1991)

¹⁰³ Lave (2000)

Lärandehandlingar och lärandebanor är de arrangemang som en mästare eller en skola gör för lärlingens inläring. Lärlingen formar sin egen deltagarbana genom att exempelvis välja mellan alternativa kurser och olika lärlingsplatser. I de flesta lärlingsutbildningar innebär deltagarbanorna ett pendlande mellan olika handlingssammanhang, t.ex. mellan skola och arbetsplats. Rörelsen mellan de olika handlingssammanhangen har en stor betydelse, eftersom *skillnader* är en förutsättning för lärande. Något annorlunda måste ske i de olika handlingssammanhangen, för att lärande ska utvecklas. Den teoretiska bakgrunden är *sociokulturell*, dvs. lärandet ses som socialt och inbäddat i det sammanhang där det försiggår, vilket kan vara i ett yrkesmässigt, ett socialt eller ett kulturellt sammanhang.

Ett exempel på en studie av läroprocesserna i mästarlära är danskarna Nielsens och Kvales undersökning av hur man lär sig i praktik, dvs. blivande bagares, smeders och administratörers praktik.¹⁰⁴ Det är det duala danska systemet, som författarna benämner en modern mästarlära, som har undersökts, närmare bestämt den företagsbaserade delen av utbildningen, och undersökningen exemplifierar hur utbildningen ter sig i ett mästarlära-perspektiv. Det är en liten förstudie som gjorts utifrån frågorna om hur elever lär under sin praktikperiod, och om hur samspelet mellan skolundervisning och praktikperiodens lärande fungerar. Nielsen och Kvale menar att deras undersökning är den första i sitt slag. Vi redovisar de resultat vi funnit speciellt intressanta här nedan.

För det första menar de att lära i en praxisgemenskap, där produktionen är synlig, som i ett bageri eller på ett varv, innebär att lärlingen är en del i denna produktion, och alltså placeras där han eller hon gör störst nytta i produktionen. Det är produktionen som styr läroprocessen. Misslyckas lärlingen går det ut över personalen, och lärandet blir därför en gemensam angelägenhet. Undersökningen tydliggör att inom dessa yrken får lärlingen börja med mindre arbetsuppgifter, som samtidigt tillå-

¹⁰⁴ Nielsen & Kvale (2000)

ter en överblick över helheten i arbetet. Ofta är läroprocessen omvänd mot produktionsprocessen, så att lärlingen börjar bakifrån och sedan tränger djupare in i den färdiga produkten. I arbeten där produktionen är mer diffus, som i administrativa arbeten, syns inte detta lika tydligt. Vi menar att resultatet visar på att man måste ta hänsyn till det yrke för vilket man planerar lärlingsutbildning. Vi menar vidare att det vore intressant för yrkesutbildningen som nu börjar med första steget i en produktionsprocess att pröva att börja med det sista steget.¹⁰⁵

För det andra har författarna konkretiserat vad lärande som *identifikation* innebär i dessa yrken. Lärlingen ser sig mer och mer som medlem av yrket. Ju mer kunnande som utvecklas, desto mer självständigt handlande och desto större yrkesidentifikation. Det kan ta sig uttryck som att man ser sig som en del i ett "vi", där vi står för yrkesutövarna, och "de" för dem som inte tillhör yrket. Det kan ses som att lärlingen ser på företager i omgivningen från nya perspektiv, till exempel noterar svetsningarna i en buss på väg hem, som hon eller han annars inte alls skulle ha lagt märke till. Kunnandet upplevs som identifikation med en praxisgemenskap och innebär att lärandet aldrig avslutas. Det är kunnandet som var dag upprätthåller yrkesidentifikationen och upplevelsen av tillhörighet. Till kunnandet hör att lära sig en specifik kultur, exempelvis ett yrkesspråk och hur man förhåller sig till kunder och liknande.

Ett tredje resultat är formuleringen av innebörden av att *lära genom konsekvensvärdering*. Det gäller främst att produkten kan användas eller säljas. Genom att lärlingens arbete granskas och godkänns av yrkesverksamma blir hon eller han säker på vad som är yrkesmässig kvalitet, vad som är socialt och yrkesmässigt acceptabelt. Jämfört med evaluering i skolan blir konsekvensvärderingen här ett hjälpmedel och inte ett sorteringsredskap.

¹⁰⁵ Detta bekräftar det som kommit fram i andra undersökningar, exempelvis Laves.

En "lärandeteori"

Elisabet Jernström är den första forskare som själv har erfarenhet av den lärlingsutbildning hon studerar. I samband med sin undersökning av hur hattmakare, mästare och gesäller, arbetar tillsammans gick hon själv in som hattmakarlärling. Elisabet Jernström har utvecklat en lärandeteori ur sina studier.¹⁰⁶

Hennes teori består av följande komponenter som samverkar i en utbildningssituation: lärande- och bekantgörandelära, balans och kontrast, *métis* (ungefär yrkesskicklighet) och teoretisk konstruktion, som vi beskriver i den fortsatta texten.

Lärandelära är lärlingens och mästarens syn på hur man lär sig på ett bra sätt. De båda har också en syn på hur man på bästa sätt kan göra en person bekant med ett nytt yrke eller område - deras *bekantgörandelära*. I själva lärandesituationen är både lärande- och bekantgörandelärorna situerade, det vill säga specifika för just den aktuella situationen och för människorna i den.

Lärandet har som mål att den lärande ska komma på egna sätt att handla, en komplicerad och mentalt krävande process. Aktörerna, som kan vara både lärlingar och mästare eftersom även mästaren lär sig under arbetets gång, skapar teoretiska konstruktioner för varje ny situation de möter. Med teoretisk konstruktion menar Jernström orienterande och operativa tankebilder. Tankebilderna har lärlingen som jämförelse till det som hon eller han har för händerna eller planerar att göra. Jernström citerar Tempé som skriver om båtbyggaren Gösta: "Gösta har hela båten i sitt huvud."¹⁰⁷ Jernström har valt begreppet "teoretisk" därför att bilden inte är synlig för någon annan än mästaren eller lärlingen, och "konstruktion" därför att bilden kontinuerligt revideras och omkonstrueras. Det som driver läroprocessen är *balans och kontrast*. Det gäller att finna balans mellan material, kropp, verktyg och den teoretiska konstruktionen, handlingens slutprodukt. Samtidigt som en del fak-

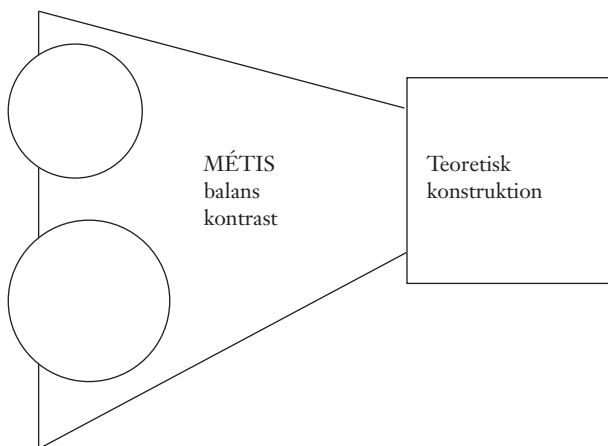
¹⁰⁶ Jernström (2000)

¹⁰⁷ Tempé (1997)

torer är i balans och arbetet flyter på, medför kanske införandet av till exempel ett nytt material att balansen rubbas. En annorlunda hantering av detta material krävs och balansen utmanas av kontrasten.

Balans och kontrast befinner sig inom ett område som Jernström kallar *métis* (av franskans *métier* som betyder yrke). Hon har funnit att det som kallas tyst kunskande både kan synas och höras, och hon föreslår i stället användningen av begreppet *métis*. I begreppet innefattar hon både intuition och analytisk förmåga, liksom särskilda yrkesknep och gott omdöme. Det är en sorts yrkeskunskande, som är komplext men sammanhängande, och innefattar t.ex. framsynthet, känsla för rätt tillfälle, gott väderkorn, list och smidighet, skarpsinne och vaksamhet. Det vill säga kunskande som inte rymms i precisa mått eller exakta beräkningar. Att veta att man gjort fel och se att man gjort fel är ett tecken på *métis*.¹⁰⁸

FIGUR 3 . Illustration av Jernströms lärandeteori



¹⁰⁸ Carniero (2000) behandlar också begreppet *métis*, och menar att utbildningar måste bli mer *métis*-vänliga.

Jernström beskriver hur de olika komponenterna i teorin samverkar. I en lärandesituation ingår mästarens och lärlingens lärandeläror, bekantgörandeläror, material och utrustning med mera. Växlingen mellan balans och kontrast driver lärandet framåt. Lärlingens handlande styrs dels av métis, det vill säga mästarens uppfattning om yrkesskicklighet, och dels av den teoretiska konstruktionen, mästarens och lärlingens bild av den slutliga produkten. Jernström beskriver också de strategier mästaren och lärlingen använder sig av för lärande och bekantgörande:

Mästaren berättar - väljer verktyg - demonstrerar (del eller helhet) - överlåter till lärlingen - lyssnar - övervakar - instruerar - övertar från lärlingen - demonstrerar - överlåter till lärlingen - reflekterar - innoverar.

Lärlingen lyssnar - observerar - väljer verktyg - får pröva själv - lyssnar - frågar - överlåter till mästaren - lyssnar - observerar - reflekterar - dokumenterar - får pröva själv - experimenterar eller innoverar.

Jernström är intressant nog den första i detta sammanhang för vilken kroppen existerar.¹⁰⁹ Hennes kropp brottades med det motspänstiga tyget som svårligen lät sig formas. Det är påfallande att den yrkesverksamma kroppen och yrkesarbetets material saknas i texter, om och undersökningar, av yrkesutbildningar. Medvetenhet om materialets skiftande egenskaper och tekniska processers sårbarhet gör att det är svårt att föreställa sig att lärlingar mer eller mindre mekaniskt imiterar mästarna. Just imitationen har varit en svår nöt att knäcka och att göra legitim i den sociokulturella inriktningen, som mästarlära representerar. Kroppsligt lärande är inte heller möjligt att arrangera fullt ut utanför praxisgemenskapen, eftersom det baseras på förebilder - mästare - och handlande för att skapa ett "vanans minne".¹¹⁰

¹⁰⁹ En annan person har nämnt kroppen, nämligen Jespersen, (2000).

¹¹⁰ *ibid.*

Våra kommentarer

Varför är den ideala lärlingsutbildningen så svårfångad? En förklaring kan ligga i skillnader mellan retorik och praktik. En annan förklaring kan ligga i de komplexa system den omges av, och i vilka den ska fungera. Ytterligare en förklaring kan vara att den existerar i ett spänningsfält där politiska organisationer, arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer slåss om makten.¹¹¹ De båda sistnämnda förklaringarna har vi tidigare diskuterat. Ett exempel på diskrepans mellan retorik och praktik är LIA-utbildningen. I direktiven till försöksverksamheten med LIA-kursen, som vi uppfattar som en krävande kurs, antyds att denna skulle lämpa sig för svagt motiverade elever. Detta är den generella retoriken kring lärlingsutbildning som emellertid i praktiken motsägs av att det som vi tidigare nämnt är de duktiga eleverna som nyttiggör sig lärlingsutbildningen. Detta kan man förstå då man läser Lennart Nilssons text i bilagan till utredningen om yrkesutbildningen, där han beskriver vad yrkeskunnande innebär:

”Yrkeskunnande innefattar kunskaper i den direkta arbetsutövningen. Även om dessa kunskaper utgör själva kärnan är yrkeskunnande inte bara en fråga om arbetsteknik. Yrkeskunnande förutsätter även kunskaper om de tekniska, ekonomiska, organisatoriska och sociala principer, traditioner och konventioner som arbetet är baserat på. Den arbetstekniska kärnan är alltså innesluten i kunskaper av yrkesteoretisk natur. Yrkeskunnande kräver också kunskaper som gör det möjligt att tolka och förstå de sammanhang i vilka arbetet ingår, samt kunskaper av kommunikativ art. I yrkeskunnandet ingår med nödvändighet kunskaper av allmänbildande karaktär eller omkringkunskaper.” *Ds.2000, sid.622.*

Lärlingssystem har vidare haft dolda uppgifter vid sidan av de officiella. Exempelvis beskriver Aldridge hur det brittiska lärlingssystemet under perioder haft funktionen att maskera barn-

¹¹¹TNTEE (1998)

¹¹² Aldridge (1997)

arbete och att befria kommuner från åtagandet att försörja föräldralösa barn.¹¹² Vi tänker att sortering i ny skepnad är lärlingsutbildningens dolda uppgift i dag. De "svaga" får inte plats någonstans, vare sig i skolbaserad utbildning eller i lärlingsutbildning.

Till sist, utbildningspolitiker pratar nu om den nya lärlingsutbildningen som om det råder konsensus om hur den ska vara. De har jämfört olika system och försökt överföra delar till det egna. En stor mängd komparativa studier finns av fältet, men vi anser att de är grunda. I fältet finner vi också exempel på intressanta, mer djupgående studier som rör läroprocesser. Till skillnad från de andra modellerna vi tar upp i översikten är kunskapsmängden stor inom fältet lärlingsutbildning och det gäller nu att ta ställning till hur man vill använda kunskapen. De förändringar som sker finns emellertid huvudsakligen inom det traditionella lärlingssystemets ram. Samtidigt uppstår innovationer som går utöver ramen, och dessa beskrivs i nästa kapitel, "Yrkesarbete - ett nytt ämne"?

Referenser

- Aldrich, R. (1997) Apprenticeship in England : an Historical Perspective, i Heikkinen, A. & Sultana, R. eds. *Vocational Education and Apprenticeship in Europe - Challenges for Practice and Research*. Tampere: Ammattikavatussarja 16.
- Ashton, D. & Sung, J. (2001) *Adopting the Market for SkillFormation; Two Contrasting Reports*. University of Leicester: Center for Labour Market Studies.
- Brown, A., Moerkamp, T. & Voncken, E. (1999) Facilitating Progression to Higher Education From Vocational Paths. *European Journal of Education, Vol. 34, No. 2*.
- Carniero, R. (2000) Achieving a Minimum Learning Platform for All - Critical Queries influencing strategies and policy options. *European Journal of Vocational Training No. 20*.
- Daley, B. *Road Map or Mosaic: Relationships among Learning, Context and Professional*. Milwaukee: University of Wisconsin.
- Dreier, O. (2000) Lärande som förändring av personligt deltagande i sociala kontexter. I Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Ds. 2000:62 *Samverkan mellan skola och arbetsliv: om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm : Utbildningsdepartementet.

Gorard, S., Fevre. R. & Rees, G. (1999) The Apparent Decline of Informal learning. *Oxford Review of Education*, Vol. 25, No. 4.

Heikkinen, A. ed. (1995) *Vocational Education and Culture - European Prospects from Theory and Practice*. Tampere: Ammattikasvatussarja 12/1995.

Heikkinen, A.& Sultana, R. eds (1997) *Vocational Education and Apprenticeship in Europe - Challenges for Practice and Research*. Tampere: Ammattikavatussarja 16.

Jernström, E. (2000) *Lärande under samma batt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Avhandling, Luleå tekniska universitet 2000:20.

Jespersen, E. (2000) *Idrottens kroppsliga mästarlära*. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Kapuscinski, C (2000), *Apprenticeships and Traineeships in Australia in the last 30 years: An Empirical Overview of the Evidence*, paper presented to the 29th Conference of Economists, 3-6 July, Gold Coast.

Kristensen, S. (1999) Mobility as a Learning Process. *European Journal of Vocational Training* No 16.

Lave, J.& Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (2000) *Lärande, mästarlära, social praxis*. I Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) *Mästarlära. Lärande som social praxis*, Lund: Studentlitteratur.

McKenzie, (2000) *Pathways for Youth in Australia*, working paper no.3. Melbourne: Monash University- ACER Centre for the Economics of Education and Training.

Mjelde, L. (1995) The apprenticeship conundrum of Norwegian Vocational Education. I Heikkinen, A. ed. *Vocational Education and Culture - European Prospects from Theory and Practice*. Tampere: Ammattikasvatussarja 12/1995.

Ni Chellalaigh, M. (1999) *Promotion of Apprenticeship and Other Forms of Work-related Training in Member States*: Discussion paper for DGVT meeting, 27 and 28 September 1999, Rovaniemi, Finland.

http://www.2.trainingvillage.gr/etv/library/apprenticeship/annex_en.asp
2002-12-19.

Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (2000) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.

Nielsen, K. & Kvale, S. (200?) *Hvordan lærer man i praktik?* Danske uddannelsesministeriet.

Robinson, C (1999) 'The development of traineeships and the impact of research' in *The impact of R & D on VET decision making: A range of case studies*, ed. C Selby Smith, NCVER, Adelaide, pp.35-53.

Saunders, J (2000) *Linkages between ACE vocational provision and mainstream VET*. Australian national Training Authority. www.ncver.edu.au, 2002-09-23

Schön, D. (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Avebury: Aldershot.

Tempte, T. (1997) *Lilla arbetets ära*. Stockholm: Carlssons.

Vocational Education the stepchild of ... Vocational Education and Training in Germany and Sweden. *TNTEE Publications Volume 1, Nr 1, August 1998*

7 Yrkesarbete - ett nytt ämne?

Ny teknik och nya arbetsorganisationer har tvingat fram förändringar i lärlingsutbildningarna, men också riktat uppmärksamheten mot själva arbetet som en möjlighet till yrkeslärande. Detta innebär naturligtvis inte att människor tidigare inte har lärt sig i och av arbete, utan bara att utbildningsanordnare börjat överväga i vilken utsträckning yrkesarbete i sig kan användas som ämne eller utbildning. I detta kapitel behandlas WBL (Work Based Learning), en beteckning för utbildningar med varierande inslag av lärande i form av yrkesarbete. Det vill säga skolan har flyttat ut till arbetsplatsen utan att för den skull karaktäriseras som företagsutbildning.

Exemplen på WBL återfinns främst i postgymnasiala yrkesutbildningar, men det finns även enstaka exempel på gymnasienivå. Den nya lärlingskursen Lärande i arbetslivet, som vi presenterat i föregående kapitel, skulle kunna karaktäriseras som en WBL-utbildning, om än inte fullt ut. Eftersom det främst är akademiska institutioner som arbetat med WBL är den underliggande argumentationen av en annan karaktär än i de modeller vi tidigare beskrivit. Argumentationen är i större utsträckning byggd på forskningsbaserad kunskap. I kapitlet beskriver vi således WBL-modellen, dess ursprung och teoretiska grund. Vi diskuterar om modellen innebär ett helt nytt synsätt på arbete som ämne.

Vad är WBL?

Det finns olika tolkningar av vad WBL innebär, vilket medför att WBL-utbildningar genomförs på olika sätt. Gemensamma ställningstaganden, mer eller mindre renodlade, är dock följande.

- Arbetet är läroplanen. Dvs. utbildningen innebär en övergång från en läroplan som är konstruerad kring de akademiska ämnena eller skolans ämnen, till en läroplan som utformas genom arbetets karaktär.
- Läroplanen är förhandlingsbar, eftersom den arbetas fram i samarbete mellan parter, oftast högskolan, den lärande och organisationen eller företaget.
- Läroplanen är individualiserad, eftersom den utgår från den lärandes nuvarande och tidigare erfarenheter och reella kompetens.
- Det har skett ett skifte i synen på vad som är legitimt kunskande och vad lärande innebär. De akademiska ämnena är inte utgångspunkt för planeringen. Det börjar istället med arbetsplatsen och den lärande, först därefter kommer frågan om vad högskolan kan bidra med.
- Ett kontrakt reglerar förhållandet mellan högskolan och företaget eller organisationen, liksom mellan den studerande och de utbildningsansvariga.

Det rör sig alltså om program, som baseras på samarbete mellan högskoleinstitutioner och arbetsplatser, för att åstadkomma nya lärandemöjligheter genom att de studerande är i arbete. WBL möter de studerandes individuella behov och medverkar samtidigt till företagets utveckling på lång sikt. WBL utgör formella och fullt ut godkända (högskole-) utbildningar. Man kan säga att WBL-konceptet innebär en kontinuerlig professionell utveckling, där högskolan bidrar med en "generic approach" (dvs. akademiska "nyckelkvalifikationer", som t.ex. kritiskt förhållningssätt) snarare än med ämnesspecialiseringar. Högskolorna som deltar i WBL-utbildningar har inte längre ensamrätt till beslut om innehåll och uppläggning av studierna, vilket bryter mot högskolans traditionellt starka självständighet.

Programmet regleras som ett formellt kontraktbundet partnerskap mellan högskola, företag och den studerande, där varje parts åtaganden preciseras. De studerande kan vara anställda eller stå i något slags kontraktbundet förhållande till

arbetspartnern. De studerande tar själva initiativ till att komma med i programmet. Kontraktet mellan parterna utgår från den studerandes individuella studieplan, som svarar mot just den personens behov.

Utgångspunkten för planen är den faktiska kompetens den studerande har, i stället för den formella. Programmet utgår från de individuella behoven och från arbetsplatsens möjligheter snarare än från högskolepartnerns kursplan eller disciplin: arbetet är kursplanen. Rutinarbete ingår vanligtvis inte i WBL-utbildningar. Högskoleinstitutionen svarar för utvärdering av prestationerna i förhållande till akademisk standard. Detta är en av kärnpunkterna i modellen, som också gör den kontroversiell i högskolevärlden.

Ett exempel på WBL i praktiken

Vi konkretiserar ovanstående utgångspunkter med ett praktiskt exempel. Lynne Caley beskriver hur hon arbetar med WBL inom ramen för en traditionell högskola.¹¹³ Utvecklingsarbetet, som pågått 18 månader och som vid skrivandet inte avslutats, började med att högskolan kontaktades av en medelstor, inte affärsdrivande social organisation. Organisationens ledning önskade att de anställdas prestationer generellt skulle förbättras och specifikt behövde organisationens projektledare ökad kompetens.

Arbetet med WBL-programmet inleddes med en undersökning av organisationen. Denna visade sig vara inte affärsdrivande, med medarbetare som använder sig av ett affärsetos, en motståndning som skulle kunna tänkas skapa oklarheter i verksamheten. Verksamheten försvarades ytterligare genom den omorganisation som pågick. Kartläggningen avslöjade en skillnad mellan den önskade policyn för arbetsplatsen och den faktiska. Kommunikationen mellan medarbetarna försvarades eftersom

¹¹³ I Boud & Solomon (2001)

avdelningar är utlokaliserade långt från huvudkontoret, något som bidrog till att alla medarbetare inte var socialiserade till arbetsplatsens normer. Bidragande till detta var också den platta organisationsstrukturen med tuffa och oberoende anställda, självständigt opererande i frontlinjen. Dessa faktorer är några bland många andra som kartlades för organisationen. Vi ska senare se hur dessa oklarheter kom att påverka synen på utbildningsprogrammet.

Det visade sig också i undersökningen att de anställda, varav en del var de presumtiva studerande, utsattes för många utmaningar i sitt arbete genom den dynamiska anda som omger organisationen. Rika tillfällen till formellt och informellt lärande fanns redan, men däremot inte någon inre formell kanal, genom vilken medarbetarna kunde fånga upp dessa tillfällen. Graden av självtillit och självmedvetande visade sig variera hos den huvudsakligen unga, kvinnliga och empatiska personalen. De som utvalts av organisationsledningen till den kommande utbildningen hade visserligen inte anmält sig till programmet frivilligt, ett avsteg från grundprinciperna om frivilligt deltagande, men de visade sig positivt inställda till att dra nytta av möjligheten till kompetensutveckling. Ännu var det dock inte dags för kontraktsskrivande, trots den omfattande information som samlats in.

Utbildningen började formas under en period på sex veckor, då möten hölls mellan högskolans lärare och organisationens ledning. Endagsmöten förekom regelbundet med mellanliggande perioder för reflektion. Resultatet blev ett förslag till en grundutbildning inom ett högskolemässigt, "eget" program, som accepterades av både organisation och högskola.

Därefter följde så en period på sex månader, då en grupp bestående av specialister från högskolan, organisationsledningen och aktuella studerande arbetade med den konkreta utbildningsplaneringen. Målet preciserades på två nivåer, eftersom de studerandes tidigare erfarenheter och utbildningar betydligt skiljde sig åt, och två programutgångar skapades, en efter ett år, den andra efter två år.

Efter dessa i högskolesammanhang ovanligt långvariga och djupgående förberedelser var det dags att formulera överenskommelserna i ett kontrakt som preciserade åtaganden och ansvar för varje part, organisationen, högskolan och den studerande. Utbildningen utformades som en seminarieriserie där deltagarna genomlyste organisationens verksamhet och dess problematik. Problembeskrivningarna utmynnade i ett antal projekt för vilkas genomförande de studerande själva var ansvariga: för arbetsfördelning, informationssökning, analys och för att teman behandlades på lämpligt sätt. De ledde diskussionerna i seminariet och skrev rapporter i tur och ordning.

Utbildningen är alltså probleminriktad och följer vuxenpedagogiska principer i likhet med många andra utbildningar. Det som skiljer den från andra är att organisationens verksamhet används som kursplan och inte som något att hämta illustrationer eller fallstudier ifrån för att belysa kurslitteraturens teorier. Efter ett år var de studerande nöjda och ansåg att utbildningen hade hjälpt dem att arbeta bättre, medan organisationsledningen var mindre nöjd. En rad oförutsedda frågor hade uppstått. Dessa hade sin upprinnelse i de motsättningar som visat sig i den tidigare beskrivna inledande kartläggningen. Tidigare dolda eller svårförstådda aspekter av organisationskulturen hade nu också kommit i dagen. Dessa förvärrades av att organisationen inte ville kännas vid att de förekom. Ett allvarligt hinder för utbildningen visade sig nu, eftersom utbildningsprogrammet hade baserats på förhållanden i det tidigare ingångna kontraktet. Reella svårigheter uppstod med att genomföra utbildningen liksom ett behov av att omförhandla kontraktet.

Erfarenheterna av utvecklingsarbetet har givit upphov till några viktiga principiella frågor. En fråga gäller balansgången mellan organisationens eller företagets behov och deltagarnas eller de studerandes behov. För vem är utbildningen till, för individens långsiktiga utveckling eller för företagets kortsiktiga behov? Å ena sidan sammanfaller de anställdas långsiktiga behov med högskolans liberala-humanistiska tradition av bildning och personlig utveckling. Men å andra sidan är det företaget som bekostar utbildningen. En annan viktig fråga gäller den effekt som genomgången utbildning har på de studerandes ställning i

organisationen. Vad händer om de misslyckas med studierna? Nu förstår högskolans lärare att detta borde ha diskuterats i den inledande överenskommelsen.

Slutligen uppmärksammas de komplexa relationerna mellan parterna. Eftersom förhandlingar förs vid en tidpunkt då parterna ännu inte känner varandra, kräver de stor skicklighet. De tre parterna organisation, högskola och elever är ovana vid denna form av samarbete. Att utveckla dessa relationer, så att de som i vårt exempel klarar en omförhandling, tycks vara den största utmaningen. Att de ledande inom organisationen dessutom förstår den roll och det värde som utbildning har tycks vara den viktigaste förutsättningen för att lyckas. Vårt eget antagande är att Lynne Caley har beskrivit ett första försök att utforma en WBL-utbildning vid en högskola, och att en del av svårigheterna med utvecklingsarbetet också kan ha att göra med att WBL ännu inte är fullt ut accepterat vid hennes högskola.

WBL:s ursprung

Rädslan att inte kunna hävda sig internationellt medförde en gång förändringar i matematikundervisningen i USA. Då handlade det om en rädsla att komma på efterkälken gentemot Sovjetunionen. Liknande farhågor har uppstått på senare tid, men nu gentemot länder som Japan, Sydkorea och Tyskland. Än en gång blev en regeringsrapport i USA den utlösande faktorn till förändringar inom utbildningsområdet och WBL utvecklades som pedagogiskt begrepp och metod.¹¹⁴ WBL-konceptet tycks dock starkast ha slagit igenom i Australien och Storbritannien. I Australien till exempel har det handlat om att förnya yrkesutbildningen både på gymnasial och på postgymnasial nivå. En bidragande orsak till framgången har varit kritiken mot det duala systemet för yrkesutbildning. Detta har inte klarat att förbereda elever för ett aktivt deltagande i samhällslivet.¹¹⁵

¹¹⁴ A Nation at risk

¹¹⁵ Australian Education Review Committee (1991:6)

Det som talade för ett skifte i synen på formella utbildningsinstitutioner var diskussionen om vad som ska räknas som legitim kunskap i det framväxande kunskapssamhället. Diskussionen fördes och förs fortfarande mellan företrädare för näringslivet och statsmakterna, i en anda som präglas av en pragmatisk syn på utbildningens funktioner. Högskolor eller universitet hade i näringslivets ögon för snäva gränser och de studerandes kunnande var inte relevant för ett modernt yrkesliv. Värdet av akademisk kunskap ifrågasattes inte, däremot dess organisering av kunskapen i traditionella akademiska ämnen samt kunskapsutvecklingen och utbildningen vid dessa institutioner.

Omvärderingar av kunskapsbegreppet som pågått inom delar av högskolevärlden har passat in i denna diskussion. Praktiskt kunnande jämförs med teoretiskt kunnande och man ville eller vill premiera kunnande som är praktiskt, tvärvetenskapligt, informellt, tillämpat och situerat, det vill säga bundet till sitt sammanhang. Det sker på bekostnad av den teoretiska, ämnesinledade, formella och generaliseringsbara kunskapen.

Vilka av skolans eller högskolans problem söker WBL då lösa? Svaren blir olika beroende på vem som besvarar frågan. Vi har funnit några olika ställningstaganden i den ännu knapphändiga litteraturen om WBL. Ett svar är att denna utbildningsmodell är effektiv för det rådande kapitalistiska ekonomiska systemet. Modellens utvecklingspotential ligger i att den både kan skräddarsys till företagets aktuella behov och utvecklingsarbete, och samtidigt fungera som en yrkesutbildning för den lärande. Potentialen ligger också i att utbildningen inriktas direkt mot företagets kvalifikationskrav.

Modellen har gynnats av att situationen har förändrats för akademiska institutioner. Genom förändrade styrsystem och ekonomiska förutsättningar har dessa numera funnit sig förflyttade ut på en utbildningsmarknad där de måste konkurrera om de studerande och om ekonomiska anslag. Förbindelser mellan högskolor och näringsliv premieras av statsmakten och förstärks av internationell konkurrens. Trots att högskolan måste avsäga sig sin traditionellt mer prestigefyllda roll och sitt akademiska

tolkningsföretråde, har den funnit sig tvingad att anpassa sig till en mer uttalad pragmatisk inriktning mot yrkesutbildning. Öppningen utåt är både orsak till och effekt av akademins förlust. Akademien är inte längre den enda producenten av specialkunskap, och den har inte längre monopol på att ge utbildningscertifikat. För näringsliv och företag å sin sida kan det vara ett konkurrensmedel att framhålla att man samarbetar med en akademisk institution.

Ett annat svar på frågan om vilka problem WBL söker lösa är att denna utbildningsmodell mer än andra lägger grunden för det livslånga lärandet. En utbildning där ett viktigt innehåll utgörs av kritiskt tänkande om arbetet och arbetsplatsen anses medföra en positiv attityd till, och en vana vid, ständig utveckling hos den studerande. Vårt konkreta exempel (sid. 63) visar på ett dilemma som diskuteras inom forskningsfältet livslångt lärande, nämligen frågan om det livslånga lärandet ska fylla företagets behov. Eller om det i första hand ska riktas mot människans egen förmåga att skapa sig ett gott liv i ett demokratiskt samhälle? Ytterligare ett svar är att WBL är en naturlig konsekvens av ställningstagandet till kunnande som praktiskt och bundet till sitt sammanhang. Slutligen återfinns hos WBL-förespråkare en kritik mot samhällets institutioner som konserverande av ojämlikhet. Denna tankegång presenteras mer utförligt längre fram i kapitlet. WBL är en metod i medvind på grund av möjligheten till näringslivsanpassning, och många förespråkare som inte står för denna pragmatiska inriktning utnyttjar medvetet medvinden.

Är det ett paradigmskifte?

Vi har tidigare nämnt att WBL-konceptet kan tolkas på olika sätt. I sin mest radikala form argumenterar forskare och lärare för att lärande i yrkesarbete (WBL) ska betraktas som ett skolämne eller akademiskt ämne i sig.¹¹⁶ Derek Portwood vid Middlesex University tycks vara den som mest driver frågan.

¹¹⁶ Portwood (2000)

Ämnet innefattar alla de motstridiga perspektiv och företeelser som ett arbete innehåller, och som i en traditionell utbildning hamnar mellan olika stolar. Det kan också innefatta det som ibland har kallats "systemvishet", dvs. arbetets intuitiva och globala vishet.¹¹⁷ I förhållande till den akademiska institutionen i dess traditionella tappning frågar sig Portwood om det finns ett område där arbetsplatsen och akademien överlappar varandra. Överlappningen skulle i så fall bli ett mittfält som medger att kunnande genereras, omformuleras och används. Mittfältet är spännande, tycker vi, eftersom det är här som helt nya kunskapsområden skulle kunna utvecklas.

Hur argumenterar Portwood för yrkesarbete som ämne? Han stöder sig på två huvudargument. Det ena är att "The Learned Worker - den lärde arbetaren" existerar, eftersom en person måste klara av att anpassa sig och lära nytt för att både kunna få och behålla ett jobb. Den yrkesverksammes lärande är arbetsbaserat och hans arbete är lärandebaserat. Det går inte att undkomma lärandet. Arbetet i sin tur finns i ett socialt sammanhang, i en praxisgemenskap (community of practice) som måste förstås och läras. Det andra argumentet är att den "lärde arbetaren" har en "intelligent skepticism", det vill säga en utforskande och kritisk hållning och ett specialkunnande inom yrket (focused intelligence). En kritisk och utforskande hållning kan utvecklas då man befinner sig i osäkra situationer och då man måste leva med osäkerheten. Portwood menar att eftersom den yrkesverksamme ständigt måste ta ställning till olika dilemman i arbetet är osäkerhet redan inbyggd i arbetssituationen.

Portwoods ställningstagande kan sammanfattas som följer. I WBL utvecklar de studerande både en kritisk och utforskande hållning samt det specialiserade yrkeskunnandet. De två områdena försätts i nära relation till varandra då arbetet (förstått som lärande) sätts i relation till den andra sidan av lärandet (förstått som arbete). Intelligent skepticism - kritisk och utforskande hållning - är det som högskolan generellt kan bistå med, liksom

¹¹⁷ Lester & Hase (1999)

andra generella kvalifikationer som exempelvis förmåga till kommunikation, samarbete, att förstå och kunna utveckla det egna lärandet.

Portwood tycks motsäga sig själv eftersom han utgår ifrån att själva yrkesverksamheten utvecklar intelligent skepticism. Varför skulle då de studerande behöva det som högskolan står för? Vår tolkning är att högskolan kan bygga på och utveckla denna skepticism. Vi noterar att Portwood, en forskare utanför det yrkespedagogiska fältet, har uppmärksammat att yrkesarbete naturligt har ett utforskande element.

Som avslutning av detta avsnitt, vill vi visa på en modell som är användbar för att avgöra om en WBL-utbildning kan göra anspråk på att vara baserad på ett nytt paradig.¹¹⁸

¹¹⁸ Reeve and Gallacher (odaterad)

FIGUR 4. Modell för analys av WBL-utbildningar (vår översättning).

Relationer	Läroplaner	
Vilka är huvudaktörerna? <ul style="list-style-type: none"> • Arbetsgivare? • Fack? • Akademisk inst.? • Studerande? 	WBL är en mindre del av utbildningsprogrammet	WBL är huvuddelen av utbildningsprogrammet
	Innehållet baseras på högskolans organisationsdiscipliner	Innehållet baseras på arbetsroller och mål
I vilken utsträckning är förhandling möjlig? Och med vem?	Pedagogik	
	Läraktiviteter och tid fastställs genom partnern	Läraktiviteter och tid fastställs av den akademiska arbetsrollen
	Handledning och stöd av personer från högskolan enbart	Handledning och stöd från arbetsplatsen i huvudsak
Vem har kontrollen?	Utvärdering	
	Utvärdering mot den högskolans kriterier	Utvärdering mot arbetsrollens kriterier
	Utvärderingen görs av folk från högskolan	Utvärderingen görs av folk från arbetsplatsen

I figurens första kolumn anges de kritiska punkter i utbildningens läroplan, som är viktiga att granska. I den andra kolumnen återfinns kriterier som avgör karaktärstiken. Placerar sig svaren på frågorna till höger i den andra kolumnen kan utbildningen karaktäriseras som en "rättrogen" WBL. En placering huvudsakligen till vänster innebär en mer traditionell utbildning, men i "WBL-kläder". De WBL-utbildningar man återfinner till vänster i den andra kolumnen är föreskrivande i meningen att högskolan föreskriver vilka erfarenheter den studerande ska göra. De utbildningar som återfinns till höger karaktäriseras som beskrivande, i och med att studiearbetet utgår från studentens och yrkesverksammas beskrivningar av företeelser i rela-

tion till arbetet. Endast utbildningarna på figurens högra sida är WBL-utbildningar i den radikala betydelsen. Det är representeranter för denna inriktning som hävdar att WBL innebär ett paradigmskifte i synen på kunskap och utbildning.¹¹⁹

Hur lär man av arbete?

För att vidga förståelsen för läroprocesserna i WBL presenterar vi här tre olika perspektiv. Det första perspektivet har utarbetats vid Middlesex University, England och utgår från Kolbs erfarenhetsbaserade lärcykel.¹²⁰ Kolb menar att lärandet pendlar mellan erfarenhet, observation, begreppsbildning och aktivt experimenterande. I Middlesex-modellen börjar de studerande med att begära erkännande och validering av sin reella kompetens, vilket innebär att de ägnar sig åt reflekterad observation av sina erfarenheter. I och med att de måste lämna in en formell begäran blir de tvingade att tränga in i sitt yrkeskunnande, beskriva och kategorisera det, eventuellt pröva det och argumentera för det. Redan detta är en betydande läroprocess, eftersom de studerande måste reflektera över, gruppera och kategorisera sin erfarenhet i kunskapsområden. Detta arbete syftar framåt mot planeringen av utbildningsprogrammet och mot framtida begreppsbildning. Programmet utmynnar i ett projekt baserat på olika metoder för problemlösning. Reflektionsfärdigheten utvecklas och förfinas under hela programmet.

¹¹⁹ De centrala verken är här David Bould & Nicky Solomon samt Derek Portwood & Carol Costley

¹²⁰ Kolb (1984)

FIGUR 5. Förhållandet mellan Kolbs modell och Middlesex utbildningsprogram

Konkret erfarenhet	Reflekterad observation	Abstrakt begreppsbyggnad	Aktivt experimenterande
Begäran om erkännande och validering av yrkeskunnande		Planering av programmet	Arbetsbaserade projekt och forskningsmetoder

Figuren är missvisande så till vida att Kolbs modell egentligen skulle ha ett cykliskt utseende, eftersom själva läroprocessen inte är linjär utan pendlar fram och tillbaka i sina olika skeenden. Utbildningsprogrammet däremot är linjärt. Vi har här valt en linjär figur för att den blir tydligast.

Det andra perspektivet på lärandet i WBL kommer från den engelske utbildningsfilosofen Winch, som har gjort en grundlig kritisk genomgång av lärande i yrkesarbete och funnit ett antal vanligt, förekommande bilder av lärande i yrkesarbete, vilka vi tycker är väsentligt att beskriva.¹²¹ De handlar om WBL som träning, som tillämpning av teori på en praktik, som tillägnande av praktisk vishet samt som tillägnandet av förmågan att utföra en reflektiv praktik.

WBL som träning¹²²

En långtgående syn på “träning” karaktäriseras av att den lärande uppger sin självständighet och låter sitt beteende formas till en rutin, som inte tillåter avsteg. Winch menar att även i den mest utpräglade taylorismiska arbetsprocess påverkas människan

¹²¹ Winch (2000)

¹²² Vi har tidigare nämnt att i England skiljer man mellan träning (training) och utbildning (education). Det är med detta som bakgrund Winch gör sin uppdelning. Även om den svenska traditionen inte skiljer på de bägge begreppen tror vi diskussionen om träning är intressant även för oss, då den berör en hel del lärares och företagsutbildares syn på innehållet i företagsförlagda delar av en utbildning.

i sitt handlande av arbetsmiljön: Den är social, och människan kommer dit med värderingar, minnen, hopp och förväntningar, allt som påverkar lärandet (och arbetet). Winch tar avstånd från påståendet att praktiskt kunnande åstadkoms genom imitation och assimilation, även i de fall då begreppen tillåts få en sofistikerad innebörd.

Winch tar filosofen Gilbert Ryle till hjälp för sin argumentation. Ryle skiljer mellan träning och drill och menar att träning innebär mer än drill, nämligen uppbyggnad av "intelligent" förmåga, till skillnad från drill som innebär etablerandet av vanor. Träning kan ha inslag av drill men innebär mer, exempelvis den lärandes engagemang och förmåga att hantera information, kommunicera med andra på arbetsplatsen och fatta beslut. Ryles begrepp innefattar accepterandet av auktoritet, lärandet av rutiner och utvecklandet av flexibilitet samt olika sätt att svara på arbetsuppgiften.

Det praktiska kunnande är komplext, eftersom det utförs i ett sammanhang där alla situationer har ett unikt drag. Winch inser att Ryles begrepp innefattar påståendekunskap, så kallad faktakunskap, som med ökande skicklighet "bäddas in" i handlandet. Till exempel måste en nybörjare i svarvning utgå från hur många varvtalet per minut svarven ska ställas in på. Senare behöver han inte denna "faktakunskap" eftersom han "vet" hur svarven ska ställas in efter exempelvis olika material. Winch menar att detta "vetande" inte är tillräckligt för de tekniskt mer komplicerade arbetsprocesserna i dag.

WBL som tillämpning av teori på en praktik

Winch anser att pedagoger som utgår från att teorier direkt kan appliceras i arbete har förlorat insikten i hur komplext det är att lära sig ett arbete. Han anser att en teori är ett påstående som kan användas för att berättiga praktiker, men som inte utan vidare direkt kan överföras till en praktik. Teorierna övergår till att vara instruktioner när de tillämpas direkt, men teori är inte en uppsättning instruktioner. Är lärandet alltså en fråga om att kunna använda teorier eller om att följa instruktioner? Instruktioner är till för dem som har otillräckligt teorikunnande

för att kunna konstruera eller legitimera sin egen praktik, anser Winch.

Teorier måste modifieras om de ska användas i ett specifikt sammanhang och detta inverkar i sin tur på teorin. Tillämpad teori och praktik förstärker ömsesidigt varandra. Teori har inte ett moraliskt eller socialt innehåll, något som arbetsplatsen är inbäddad i. Den har vidare inte bäring på förmågan att samarbeta. Dessutom finns det områden av praktiken som kan bli tillgängliga endast genom deltagande, menar Winch, även om de har en teoretisk rationalitet, det vill säga kan uttryckas som ett teoretiskt resonemang.

Slutligen finns ett kollektivt ägt kunnande, som inte är teoribaserat utan har sina rötter i resonemang och skicklighet som utvecklats i arbetet. Detta kunnande kan endast läras genom deltagande i en praktik tillsammans med yrkesverksamma.

WBL som tillägnande av praktisk vishet

För att beskriva vad praktisk vishet är lutar Winch sig än en gång mot en filosof, mot den antike filosofen Aristoteles. Aristoteles betonar det som kan förverkligas i det mänskliga livet och för förverkligandet behövs både filosofisk insikt och praktisk förmåga. När Aristoteles dikterar detta riktar han sig mot Platon, som menar att idéer har en alldeles självständig existens oberoende av det materiella och att idéernas värld är den verkliga. Aristoteles begrepp praktisk vishet kan användas för att förstå hur komplext det är att lära sig ett arbete, speciellt inslag i det som inte kan läras direkt ur "läroböcker".

Winch läser Aristoteles så att denne utesluter teoretiskt kunnande. Winch invänder mot detta eftersom han själv menar att man inte kan undvara teoretiskt, forskningsbaserat kunnande. Utan ett sådant kunnande kan en yrkesgrupps förutfattade meningar komma att föras vidare som kollektiva normer, som "sanningar" eller oriktiga omvärldsuppfattningar.

WBL som tillägnandet av förmågan att utföra en reflektiv praktik

Schöns modell “den reflekterande praktikern” menar Winch innehåller viktiga inslag av praktisk vishet, speciellt närvarande i de nyanser som uppstår då man reflekterar i handlandet¹²³. Den undervisningsmetod Schön utgår från möjliggör lärandet av tyst kunnande. Men Winch har två invändningar mot Schön. Den ena är att begreppet “reflekterande i handling,” är alltför inriktat på den enskilde yrkesverksamme. I verkligheten pågår ett kontinuerligt uppbyggande av ett kollektivt kunnande genom att man frågar och kritiserar varandra på arbetsplatsen. Men själva reflektionsprocessen, att ställa upp hypoteser som sedan testas, menar Winch svarar mot de yrkesverksammas problemlösningsstrategier.

Den andra invändningen är mot begreppet “reflektion över handlingen” som inte har fått tillräcklig tyngd, anser Winch. Invändningen baseras på Winchs åsikt att moral är en viktig komponent på en arbetsplats. En viktig metod för reflektion i sådana sammanhang är att ställa sig frågan: “varför gjorde jag så”? Winch menar att om WBL ska lyckas, måste lärandet vara bundet till ett sammanhang, ha sociala och moraliska komponenter, innehålla en diskussion om relationen mellan teori och praktik samt innebära en specifik, sammanhangsberoende praktik med plats för reflektion. Hur de olika delarna ska vägas mot varandra måste sedan anpassas till varje enskilt fall.

Det tredje perspektivet på läroprocesserna i WBL har utvecklats av Beckett och Morris.¹²⁴ De kallar sin modell för ontologisk.¹²⁵ De menar att det i yrkesarbete finns kunnande som existerar som kroppsligt medvetande. Kunnandet finns i kroppens handlingar innan det blir epistemologiskt, det vill säga kan uttryckas muntligt i form av exempelvis begrepp. Mänskligt lärande flyter från uppmärksamhet på den aktuella uppgiften till

¹²³ Schön (1991)

¹²⁴ Beckett & Morris

¹²⁵ det teoretiska frågandet efter det varandes mening

tankarna, känslorna och förnimmelserna och det sociala sammanhanget runt uppgiften. Den ontologiska modellen har utvecklats genom studier av professionella i arbete och innebär att följande krävs för vuxnas yrkeslärande

- en praxisgemenskap som är ett autentiskt kroppsligt grundat arbete
- ett dynamiskt engagemang kopplat till egenmakt
- en mångfald av perspektiv
- sammanhang som är väl grundat i sin omgivning.

Vilken är WBL:s teoretiska grund?

Vi har tidigare redovisat en analysmodell med vilken det går att avgöra vilken inriktning en WBL-utbildning har. De olika utbildningarna grundar sig på olika teoretiska perspektiv. WBL-förespråkarna hänvisar själva till två olika teoretiska inriktningar; en hänvisar till Freire och Mezirow. Dessa pedagoger framhäver att allt lärande utgår från kritisk reflektion över de egna erfarenheterna. Reflektionen leder till handlande som i sin tur leder till reflektion över handlandet och så vidare i en handlings-reflektions-spiral. De hänvisar också till de teorier om erfarenhetslärande som utvecklats av Kelly, Revans, Lewin och Kolb. Erfarenhetslärande är inte detsamma som fältarbete eller praktik utan baseras på teorier om lärande, kunskap, undervisning och professionell utveckling.¹²⁶

Den andra inriktningen tar sitt avstamp i Marx, Durkheims och Webers resonemang om arbetet och dess plats i människors liv.¹²⁷ Dessa tre filosofer pekar på arbetets möjliga skadliga innehåll och hur värderingar i förhållande till arbetet samspelar med omgivande samhälle. Den tar också sitt avstamp i kritiker

¹²⁶ Krogh (2001)

¹²⁷ Portwood (2000)

av högre utbildning, och dess institutioner. Liksom Foucault, Bernstein, Bourdieu och Derridas som betraktar institutionerna som samhällsbevarande och förtryckande maktfaktorer.

Våra kommentarer

Bakom kunskapssynen i WBL finns ett ställningstagande för jämlikhet, allas möjligheter till akademiska studier oberoende av geografiska eller ekonomiska hinder. Än viktigare är oberoendet av socialt arv, även personer i en icke-akademisk tradition ska ha möjlighet att utbilda sig på ett för dem värdigt sätt¹²⁸.

WBL syftar också till att minska statuskillnaden mellan olika utbildningsinstitutioner och ämnen eller yrken. Högskolan räknas till de gamla översittarinstitutionerna och teori- praktik-uppdelningen verkar förtryckande, eftersom teori eller teoretiska studier alltid tilldelas större värde än icke-akademisk yrkesutbildning och yrkeskunnande.

WBL-förespråkare vill att praktiskt kunnande ska erkännas eftersom handlandet i en yrkesverksamhet inte är a-teoretiskt. De vill också att praktikbaserat projektarbete och tvärvetenskapliga studier ska erkännas som legitima aktiviteter i högskolan.¹²⁹

WBL baserar sig på grounded theory. Innebörden i grounded theory som forskningsmetod är, ytterst kortfattat, att forskaren samlar in sina data förutsättningslöst. Databearbetningen görs genom att gruppera och analysera data i kategorier, exempelvis likheter eller skillnader. Analysen kan resultera i en teori. Översatt till WBL blir innebörden att den studerandes reflektioner över sitt arbete är det primära, och att teoretisera är det sekundära. Detta står som motvikt till strategin att först lära sig teori och därefter tillämpa teorin i arbete. Arbetsbaserad praxis ses som ett begrepp som i sig inrymmer den praxisgemenskap inom

¹²⁸ Bould & Solomon (2001)

¹²⁹ Dr Carol Costley, Middlesex University, personlig kommunikation Thu, 10 Oct 2002

vilken yrket finns och erkännandet att yrkesverksamma vet hur de ska handla och vad de ska göra, baserat på sin förståelse av situationen.

Vi har nu kommit till slutet av vår översikt. I nästa kapitel "Slutord" jämför och resonerar vi om modellerna.

Referenser

Beckett, D. & Morris, G. (undated) *Ontology at Work: Constructing the Learner/Worker*. The University of Melbourne, Northern Melbourne Institute of Technical and Further Education, Australia.

Bould, D. & Solomon, N, eds (2001) *Workbased Learning. A New Higher Education?* Suffolk: Society for Research into Higher Education, open University Press.

Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. NJ: Prentice Hall.

Krogh, L (2001) *Action Research as Action Learning as Action Research as Action Learning...at Multiple Levels in Adult Education*. Arbetspapper, Canberra Institute of Technology, Australian Capital Territory.

Lester, D. & Hase, S. (1999) Developing Capable Employees: The Work Activity Briefing. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*; *v11 n 8*.

Nordin, S. (1995) *Filosofins historia*. Lund: Studentlitteratur. Portwood, D. & Costley, C. eds (2000) *Workbased Learning and the University. New Perspectives and Practices*. SEDA Paper 109, Birmingham.

Portwood, D. (2000) An Intellectual Case For *Work Based Learning as a Subject* i Portwood, D. & Costley C. *Workbased Learning and the University. New Perspectives and Practices*. SEDA Paper 109, Birmingham.

Reeve, F. & Gallacher, J. (undated) *Researching the Implementation of Work-based Learning within Higher Education: Questioning Collusion and Resistance*. The Open University, UK and Glasgow Caledonian University, UK:

Schön, D. (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury. Winch, C. (2000) *Education, Work and Social Capital. Towards a new conception of vocational education*. London: Routledge.

8 Slutord

Vårt syfte har varit att söka efter postmoderna modeller för utbildning i brytningen mellan skola och arbetsliv. Som vi nämnt i förordet använder vi oss av begreppet postmodern eftersom det återfinns i texter om yrkesutbildning. Vi tar fortfarande inte ställning till begreppet postmodernitet som sådant, utan vi exemplifierar postmoderna karaktäristika med småskalighet och flexibilitet som kontrast till den storskalighet som utmärker modernitet. Vårt syfte har också varit att undersöka hur man organiserat lärandet i de modeller vi funnit. Vi har beskrivit modellerna i kapitlen två till sju: Ungdomar bygger sin egen bostad och framtid (självbyggeri), Productive Learning, Community Education, Utbildning och produktion (EWP), Nya lärlingar samt Yrkesarbete - ett nytt ämne (WBL).

Inledningsvis tog vi upp ett antal problemområden som det vore väsentligt för modellerna och läroprocesserna att utmana. Dessa var industrisamhällets fragmentering av yrkeskunnandet och läroprocesserna, samt näringslivets krav på läroprocesser vilka utvecklar de så kallade nyckelkvalifikationerna exempelvis flexibilitet, förmåga att samarbeta, förmåga lösa problem och att vilja lära. Utbildningssystemet utmanas också i mötet med de "nya ungdomarnas" syn på utbildning och livet. I detta kapitel utgår vi från modellerna och i hur hög utsträckning de svarar upp mot utmaningarna. Efter att hittills ha behandlat dem var och en för sig, ställer vi dem nu också jämsides med varandra och betraktar dem på några olika sätt.

Det vi först noterar är att modellerna skulle kunna kallas postmoderna, så till vida att de verkligen är småskaliga och flexibla. Inom rörelsen Productive Learning finns visserligen en strävan efter att den reguljära skolan ska anamma modellen. Vi är dock tveksamma till att detta skulle kunna genomföras med bibehållande av läroprocessen som individuell och arbetsbaserad. Vidare talar man inte speciellt ofta om begreppet nyckelkvalifikation i modellerna. Vi menar emellertid att på det viset som läroprocesserna är organiserade förvärfvas just dessa nyckelkvali-

fikationer. Slutligen är det framför allt den moduluppbyggda lärlingsutbildningen och WBL som passar de "nya ungdomarna" genom sin flexibilitet. Den tillåter deltidsarbete samtidigt med studier och en växling mellan enbart studier och enbart arbete.

Vilka perspektiv har vi då valt när vi jämfört modellerna? Vi har valt att jämföra dem utifrån dels ett *didaktiskt*, och dels ett *samhälleligt* perspektiv. Ramen för det didaktiska perspektivet är några av Lev Vygotskijs tankar från 1920-talet. Han förde redan då intressanta resonemang om problematiken kring yrkesutbildning.¹³⁰ Vi har tagit fasta på hans kategorisering av olika undervisningsformer och hans syn på arbetets funktion i en läroplan. Vi inleder det didaktiska perspektivet med att jämföra och diskutera läroprocesserna i modellerna utifrån hans uppdelning av undervisningsformer, som vi presenterar nedan.

Undervisningsform	Innebörd
Akromatisk	Förmedling av kunskap från lärare till elev
Er tematisk	Läraren och eleven finner gemensamt kunskap genom frågor
Heuristisk	Eleven söker själv kunskapen

Vygotskij menar att dessa tre generella former förutsätter att det existerar ett kunskapsobjekt utanför eleven själv. Vare sig eleven eller kunskapsobjektet förändras av läroprocessen. I den akromatiska undervisningsformen har läraren svaret - kunskapsobjektet - och det är elevens uppgift att lagra det i sitt minne för framtida bruk. Använder sig läraren av undersökande undervisningsformer, så vet han eller hon fortfarande det rätta svaret på elevens fråga (heuristisk form), eller så vet varken läraren eller eleven svaret på sina frågor, men de vet att det finns ett rätt svar (er tematisk form). Vygotskij menar att yrkesutbildning är särpräglad eftersom dess didaktiska kärna går utöver dessa tre generella undervisningsformer. I yrkesutbildningen är

¹³⁰ Lindqvist (2000)

meningen inbäddad i den verksamhet eleven inträder i. Eleven måste konstruera och använda kunskapen och så småningom även utveckla den. Yrkesutbildningens väg kan liknas vid en cirkel. Eleven påbörjar en arbetsuppgift och när den är slutförd är eleven så att säga tillbaka till utgångspunkten, men nu i ett kvalitativt nytt tillstånd. Berikad av erfarenheterna från genomförandet av arbetsuppgiften ser eleven samma uppgift, men med nya ögon. Resonemanget påminner om Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande som vi tidigare presenterat i kapitlet om Productive Learning och WBL.

Nedan följer en uppställning där vi placerar in våra utbildningar i Vygotskijs modell över undervisningsformer. Det Vygotskij kallar yrkesutbildning väljer vi att benämna deltagande i yrkesverksamhet. Vi är medvetna om att flera undervisningsformer kan förekomma i en och samma modell. Vi utgår från det eller de mest karaktäristiska dragen eller dragen i respektive modell.

Akromatisk	Erotematisk	Heuristisk	Deltagande i yrkesverksamhet
Självbyggeri	Productive Learning Community Education WBL	Productive Learning Community Education	Självbyggeri Productive Learning EWP Läringsutbildningen WBL

I uppställningen ovan kan man utläsa att läroprocesserna i samtliga modeller med undantag av Community Education är förankrade i en yrkesverksamhet. Detta innebär att värdet av arbete genomsyrar modellerna. Arbete, som vi använder begreppet här, är aktiviteter som syftar till att generera varor eller tjänster som har ett ekonomisk eller socialt värde, det vill säga produktion. Det finns inte någon entydig definition av begreppet arbete. En vid definition är att arbete omfattar all mänsklig aktivitet medan det i en snäv definition jämföras med anställning.¹³¹ Det har också gjorts försök att finna en defini-

¹³¹ Karlsson (1986)

tion genom att lista alla typer av aktiviteter som kan utgöra exempel på arbete. En distinktion som vi kan ana kommer är en framtida skiljelinje mellan “görande” och arbete. Några kommer att arbeta, medan andra kommer att göra, det vill säga vara sysselsatta. Uppställningen visar också, genom läroprocessernas förankring i arbete, att det just är arbete, produktion, som överbryggar brytningen mellan skola och arbetsliv.

Arbete i läroplanen kan enligt Vygotskij gestaltas i tre olika former. Den första formen är arbete som undervisningsämne, det vill säga ämne i skolan inriktat mot det framtida yrket. Det är den yrkesämnesteorin och yrkespraktik som behövs för att bli målare, kock, processoperatör och så vidare, alltså den traditionella yrkesutbildningens innehåll. Den andra formen är arbete som undervisningsmetod. Det innebär att läraren använder sig av arbete som en metod för att konkretisera ett abstrakt innehåll och för att underlätta för eleven att lära sig abstrakt kunskande. Slutligen kan arbete utgöra materialet för allt lärande, det vill säga elevens utbildning vilar i sin helhet på eller förutsätter deltagande i en autentisk yrkespraktik.

Vi grupperar nu modellerna utifrån arbetets funktion i respektive modell.

Undervisningsämne	Undervisningsmetod	Material för allt lärande
Självbyggeri	Productive Learning	Productive Learning (delvis)
EWP	Community Education	EWP (delvis)
Lärlingsutbildning	EWP	WBL

Det är inte självklart hur man ska ordna modellerna efter arbetets funktion. Vi har placerat Productive Learning, EWP (framförallt produktionsskolorna i dess historiska sammanhang) och WBL i kolumnen arbete som *material för allt lärande*. Detta är åtminstone ett ideal i de modellerna. Läroprocesserna, då arbetet är undervisningsämne, är det som utmärker den svenska gymnasieskolan med sina program med yrkesämnena. Vi placerar de engelska självbyggarna i arbete som *undervisningsämne* då de oftast syftar till en formell yrkesutbildning i motsats till det svenska exemplet Framtidsloftet.

Arbete som *undervisningsmetod* är starkast uttryckt i den didaktiska inriktningen av Community Education. Arbete med företag i skolan, exempelvis Ung Företagsamhet, är ett annat exempel på konkretisering av det som står teoretiskt i läroböckerna om företagande. Arbete som undervisningsmetod kan betraktas analogt med ämnet matematik, som träning för logiskt tänkande. I Community Education syftar deltagande i samhällslivet till att utveckla exempelvis empati. Arbete kan alltså ha ett värde utöver att konkretisera lärandets innehåll. Jämförelsen visar oss att arbete har olika funktioner i modellerna. Det innebär att läroprocesserna blir väsensskilda. I arbete som *material för lärande* blir läroprocesserna “på riktigt”, dvs. seriösa. Detta kan ställas i kontrast till de reproducerande läroprocesser som kan utvecklas i en skola.

Platsen för arbete i våra modeller kan vara klassrum, verkstäder i skolan, arbetsplatser och samhällsmiljön i stort. Nedan visar vi hur vi tänker kring platsen för arbetet i modellerna.

Klassrum	Skolverkstad	Arbetsplats	Samhällsmiljö
EWP (Elevernas eget företagande)	EWP	Självbyggeri Productive Learning Lärlingsutbildningen WBL	Community Education

De olika former för elevernas eget företagande som beskrivits i kapitel fem kan, men behöver inte, äga rum i vanliga klassrum i skolan. Produktionsinslag i exempelvis yrkesutbildningar sker ofta i verkstäder i skolan och när det gäller produktionsskolorna är hela skolan en verkstad. Vi har endast placerat in Community Education som exempel på arbete i ett vidgat sammanhang, en samhällsmiljö, som inte behöver vara en arbetsplats. Även andra modeller kan ha hela samhället som plats för arbete, exempelvis skolföretag i USA, som ofta arbetar med så kallat public goods, att restaurera minnesmärken etc. Vi skrev inledningsvis att vi avgränsar oss till modeller som syftar till att återskapa arbetslivet i skolan och till modeller mellan de två världarna skola och arbetsliv.

Workbased Learning går utanför denna skrivning. WBL skulle kunna betraktas som en modell som syftar till att återskapa skolan i arbetslivet och kan då jämföras med olika initiativ till lärande i arbetslivet. WBL skulle också kunna utgöra något helt nytt, en sammansmältning av världarna. Vår poäng är att platsen för arbete får stor betydelse för lärandets kvaliteter. Lärande på en arbetsplats erbjuder eleven möjligheter till validering av sitt val av livsstil (den människa han eller hon vill bli) och användning av kunnandet i en miljö som är "seriös". Det erbjuder också möjligheter att lära känna ett yrkes kultur och sociala konsekvenser. Är platsen ett klassrum där eleven arbetar med eget företagande begränsas möjligheterna. Eleven lär sig hur man startar och driver ett företag, däremot finns inga möjligheter att lära känna företagskulturen. En fördel med klassrummet är att eleven vågar ta större risker eftersom de inte får några allvarliga konsekvenser och detta skulle kunna ses som positivt.

Utöver arbetets värde finns det begrepp som återkommer i samtliga modellers texter. Begreppen rör inte enbart den formella skolans tillkortakommanden och det postmoderna arbetslivets annorlunda kvalifikationskrav utan också vad som är positiva läroprocesser. Exempel på sådana begrepp är helhetssyn, förståelse, hopknytning av teori och praktik, ansvarstagande och livslångt lärande. Jämförelserna mellan modellerna visar att läroprocesserna blir olikartade trots det likartade idealet. Det är således inte tillräckligt att värdera arbete högt, utan hur utbildningsanordnaren ser på arbetets plats, både andligen (i läroplanen) och i rummet (förläggningen), blir av betydelse för kvaliteten i läroprocesserna. Det finns antagligen fler jämförelser som skulle kunna göras för att peka på andra betydelsefulla didaktiska skillnader mellan modellerna. Vi vill dock lämna de didaktiska jämförelserna mellan modellerna för att söka förklaringar till skillnaderna inom modellerna.

Vi förflyttar oss därför från ett didaktiskt perspektiv till ett samhällsperspektiv. Modellernas funktioner i ett större samhällligt perspektiv är mångfacetterade. Det finns en ådra av *välgörenhet* i de modeller som vänder sig till marginaliserade grupper. De engelska självbyggeriprojekten är ett exempel på detta.

Kompensationstänkandet är starkt i de amerikanska modellerna, det vill säga man vill inrikta utbildningen på sådana områden som marginaliserade grupper inte haft tillgång till tidigare på grund av sin ställning i samhället. Inte bara kompensation utan även *fostran* är en aspekt av insatserna riktade till marginaliserade grupper som i dag framträder starkare än det kompensatoriska motivet. Ambitionen till *fostran* återfinns inom självbyggeriprojekten och Productive Learning. I praktiken fungerar Productive Learning i Berlinskolorna som *arbetsmarknadsreglerande*. Syftet är att motverka den stora arbetslösheten i regionen. Ambitionen att reformera skolan är också klarast uttryckt hos Productive Learning. Få modeller syftar endast till *yrkesskolning*. De som kommer närmast i detta avseende i dag är produktionskolorna. *Jämlikhetssträvande* ligger bakom WBL. Dessa strävanden avser jämlikhet mellan olika samhällsgrupper, deras tillgång till högre studier, men även "jämlikhet" mellan teori och praktik, en upplösning av det hierarkiska förhållandet mellan kunskapsformerna. Jämlikhet kan också innebära att människor kan ta *makten* över sina liv, vilket är starkt betonat i den politiskt didaktiska grenen av Community Education. Gemensamt för modellerna är att de inom sig kan rymma vitt skilda innebörder. Till exempel rymmer Community Education såväl modeller för marginaliserade gruppers frigörelse som modeller för elevers anpassning till skola och samhälle. En förklaring till detta är att kunskap produceras socialt för bestämda syften och i specifika sammanhang. Makthavarna definierar vad som räknas som giltig kunskap i samhället och vilka grupper som får tillgång till just den kunskapen.

Vi har hittills diskuterat skillnader som är möjliga att utläsa ur exempelvis kursplaner, när det gäller organisationen av läroprocesser, eller övergripande styrdokument, när det gäller utbildningens samhällsfunktion. Vi har noterat subtila skillnader mellan lärare i agerande och utsagor vid de observationer och intervjuer vi gjort. Skillnaderna är svåra både att beskriva och mäta, men vi är övertygade om att de är betydelsefulla. Man kan säga att skillnaderna utgör yrkesutbildningens dolda läroplan och vi beskriver här nedan dess innehåll som vi uppfattat den.

Vi menar att modellerna har en moralisk och ideologisk karaktär som bygger på en underförstådd inställning till arbete. Vi urskiljer tre olika inställningar:

- arbete som plikt
- arbete som värdighet
- arbete som välbefinnande.

Arbete som plikt innebär att man ska försörja sig genom arbete. Detta är primärt. Att ha ett arbete är "tecken på Guds nåd". Grunden för resonemanget är den protestantiska läran. Arbetet får inte vara alltför roligt eller njutbart för då kan "den unge pojken ledas åt ett håll som gör att han faller från nåden".¹³² Företeelsen arbetsgivare och anställd är en nödvändighet för att säkerställa arbetet och därmed nåden. I motsats till detta betonar Marx *arbetets värdighet*, speciellt det manuella arbete som är resultatet av intelligent planering och socialt samarbete. Både protestantismen och Marx betonar arbetets grundläggande vikt (primat). Calvin, som får representera protestantismen, framhåller arbetskraftens anpassning och dess solidaritet gentemot arbetsgivare, medan Marx framhäver solidaritet mellan arbetstagar och deras strävan efter autonomi. Protesten mot att utbildning får en yrkeskaraktär och talet om arbetets död härstammar ur motrörelser mot Marx och Calvin. Arbetets primat utelämnar vidare andra delar av det goda livet och synsättet *arbete som välbefinnande* har utvecklats. Att känna välbefinnande i arbetet är ett mål som inte bara främjar produktiviteten utan det är också ett samhälleligt mål. Eftersom målet är allas välbefinnande måste arbeten värderas, och sådana arbeten som motverkar allas välbefinnande, exempelvis inom vapenindustrin, måste överges. De ekonomiska argumenten för resonemangen har utvecklats av ekonomen List.¹³³

¹³² Winch (2000)

¹³³ ibid.

I några av de modeller vi presenterar finns motstridiga perspektiv, inom modellen, som kan förstås mot denna bakgrund. Community Education, EWP och WBL är särskilt tydliga exempel på detta. Såväl uppfattningen om arbete som plikt som arbetets värdighet återfinns i Community Education och EWP. Synen på arbete som välbefinnande uttrycks av de radikala WBL-företrädarna.

Avslutningsvis vill vi ta upp tråden om forskning inom brytningsfältet mellan skola och arbetsliv. Översikten grundar sig till stor del på uppgifter från förespråkare för modellerna och i mindre utsträckning på forskningsbaserad kunskap. Vi har dock funnit en hel del interna utvärderingsstudier. I några modeller hänvisas till en teoretisk grund. Exempelvis hänvisar den politiska inriktningen av Community Education till Freire, och Productive Learning hänvisar till den kulturhistoriska skolan. Det finns däremot inte så mycket forskning som har sina rötter i modellerna. Ett tydligt undantag är lärlingsutbildningen som inspirerat en stor del av senare tids lärandeforskning. Försök till teoribildning kan också spåras hos WBL och EWP. I fältet finns en forskningstradition som vi endast har berört kort, den så kallade transitionsforskningen, vilket är ett stort fält inom CEDEFOPs arbete med komparativa studier inom yrkesutbildningsfältet.¹³⁴ Studier har gjorts utifrån olika teoretiska perspektiv med syfte att förklara eller beskriva övergången mellan skola och arbete. Ekonomiska modeller har använts för att undersöka länken mellan utbildningsbeslut och kostnader eller nytta. Sociologiska perspektiv betraktar övergången som en socialt konstruerad process av många aktörer.

Mot bakgrunden av vårt arbete med denna översikt kan vi konstatera att det saknas forskning generellt inom det yrkespedagogiska området, framförallt om yrkeslärande inom skolans ram. Vi tycker att det vore intressant att gå vidare och undersöka fenomenet imitation och kroppslig kunnande liksom materialets betydelse för lärandet. Ett annat område som behöver utforskas

¹³⁴ CEDEFOP (1998)

ur ett yrkesutbildningsperspektiv är “praktisk vishet” som skymtar fram här och där i våra modeller. Andra uttryck för detta är exempelvis kroppsligt kunnande, *métis*, förtrogenhetskunskap och praktisk kunskap.

Referenser

CEDEFOP (1998) *Training for a Changing Society*. Thesaloniki: European Centre for the Development of Vocational Training.

Karlsson, J. (1986) *Begreppet arbete: definitioner, ideologier och sociala former*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. Yrkesutbildningen i psykologisk belysning. Översatt i Lindqvist, G. (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Winch, C. (2000) *Education, Work and Social Capital. Towards a new conception of vocational education*. London: Routledge

SERIEN FORSKNING I FOKUS VID MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLING

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

TIDIGARE FORSKNINGS- OCH KUNSKAPSÖVER- SIKTER I SKOLVERKET'S MONOGRAFISERIE OCH MYNDIGHETEN FÖR SKOLUTVECKLINGS SERIE FORSKNING I FOKUS

Glenn Hultman och Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

- en översikt över fem års forskning

Kjell Granström och Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

- en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven - då, nu, alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring "särskilda behov" i skolan - med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

- om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

- en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed och Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (Red.)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåring, Kerstin Lindvall och Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg

Minoritets elever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

Karin Wallby, Synnöver Carlsson och Peter Nyström

Elevgupperingar

En kunskapsöversikt med fokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

Kunskapsmöten i skolvärlden

Exempel från tre forskningscirklar

Elisabet Öhrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten?

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren och Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg
Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat
En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback
Skolan - en arena för mobbning

Forskning i Fokus

- 1) Eva R Fähræus och Lars-Erik Jonsson
Distansundervisning
Mode eller möjlighet
- 2) Ingrid Nilsson
Fristående skolor
- internationell forskning 1985-2000
- 3) Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström
Likvärdighet i en skola för alla
Historisk bakgrund och kritisk granskning
- 4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman
Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma
- en utmaning för skolan och högskolan
- 5) Bernt Gustavsson
Vad är kunskap?
En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap
- 6) Eva Johansson
Möten för lärande
Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan
- 7) Gunnel Colnerud och Robert Thornberg
Värdepedagogik i internationell belysning
- 8) Peder Haug
Om kvalitet i förskolan
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering

- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirklar i skolan
En kritisk granskning
- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todorosjević
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden
- 12) Staffan Selander (Red.)
Kobran, nallen och majjen
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp
Kunskapsbedömning
- hur, vad och varför
- 14) Tullie Torstenson-Ed
Ungas livstolkning och skolans värdegrund
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)
Skolutvecklingens många ansikten
- 16) Anders Marner och Hans Örtengren
En kulturskola för alla
- estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén
Kunskap kräver lek
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg
Textflytt och sökslump
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner
Motivation och motivationsarbete
- i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson
Kunskap om familjedaghem
- 21) Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson
Läskompetens i Skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder
Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

- 22) Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén
Förändringar i läskompetens 1991-2001
En jämförelse över tid och länder
- 23) Sangeeta Bagga-Gupta
Literacies and Deaf Education
A theoretical analysis of the international and Swedish literature
- 24) Helena Ahl
Motivation och vuxnas lärande
En kunskapsöversikt och problematisering
- 25) Pia Björklid
Lärande och fysisk miljö
En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö
i förskola och skola