

*DEN NYA GYMNASIESKOLAN
– STEG FÖR STEG*

SOU 1997:1

Ur KB:s samlingar

Digitaliserad år 2015



National Library
of Sweden



UTBILDNINGSDEPARTEMENTET



*DEN NYA GYMNASIESKOLAN
– STEG FÖR STEG*

SOU 1997:1



UTBILDNINGSDEPARTEMENTET



Statens offentliga utredningar
1997:1
Utbildningsdepartementet

Den nya gymnasieskolan – steg för steg

Delbetänkande av
Kommittén för gymnasieskolans utveckling
Stockholm 1997

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes, Offentliga Publikationer, på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningskontor.

Beställningsadress: Fritzes kundtjänst
106 47 Stockholm
Orderfax: 08-690 91 91
Ordertel: 08-690 91 90

Svara på remiss. Hur och Varför. Statsrådsberedningen, 1993.

- En liten broschyr som underlättar arbetet för den som skall svara på remiss.

Broschyren kan beställas hos:

Regeringskansliets förvaltningskontor
Distributionscentralen
103 33 Stockholm
Fax: 08-405 10 10
Telefon: 08-405 10 25

Illustration: Ugglor och mus, Lasse Åberg

NORSTEDTS TRYCKERI AB
Stockholm 1997

ISBN 91-38-20456-8
ISSN 0375-250X

Till statsrådet Ylva Johansson

Den 21 april 1994 bemyndigade regeringen det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om skola och vuxenutbildning att tillkalla en parlamentariskt sammansatt kommitté (U94:02), bestående av högst nio ledamöter, med uppgift att följa utvecklingen i gymnasieskolan. Samtidigt fastställdes direktiv för kommittén (dir. 1994:29).

Genom beslut den 24 november 1994 fastställde regeringen tilläggsdirektiv för kommittén (dir. 1994:128).

Genom beslut den 21 april 1994 förordnades följande ledamöter: statssekreterare Odd Eiken, ordförande, sekreterare Iris Birath, riksdagsledamoten Jan Björkman, riksdagsledamoten Lotta Edholm, riksdagsledamoten Marianne Jönsson, riksdagsledamoten Stefan Kihlberg, riksdagsledamoten Ulf Melin, riksdagsledamoten Fanny Rizell och socionom Marie-Louise Rönmark. Som sakkunniga förordnades generaldirektör Ulf P. Lundgren och departementsrådet Boo Sjögren samt som sekreterare kanslirådet Sonja Hjorth.

Genom beslut den 7 oktober 1994 entledigades Odd Eiken från uppdraget som ordförande i kommittén. Genom beslut den 11 november 1994 entledigades Stefan Kihlberg och Fanny Rizell från sina uppdrag i kommittén (fr.o.m. den 8 oktober 1994). Riksdagsledamoten Jan Björkman förordnades som ordförande (fr.o.m. den 11 november 1994) samt riksdagsledamoten Inger Davidson och riksdagsledamoten Gunnar Goude som ledamöter i kommittén.

Genom beslut den 2 december 1994 entledigades Iris Birath och förordnades riksdagsledamoten Britt-Marie Danestig-Olofsson som ledamot.

Genom beslut den 13 april 1995 entledigades Lotta Edholm och förordnades f.d. riksdagsledamoten Christer Lindblom som ledamot (fr.o.m. den 3 april 1995).

Förbundssekreteraren Peter Holmberg förordnades som sakkunnig i kommittén genom beslut den 1 juni 1995.

Genom beslut den 23 augusti 1995 entledigades Boo Sjögren (fr.o.m. den 1 juli 1995) och förordnades departementsrådet Eva Edström-Fors som sakkunnig (fr.o.m. den 1 september 1995).

Genom beslut den 14 februari 1996 entledigades Inger Davidson och Christer Lindblom och förordnades Ulla-Britt Hagström och Rolf Nordanskog som ledamöter (fr.o.m den 15 februari 1996).

F. avdelningsdirektören David Englund har biträtt sekretariatet sedan den 31 oktober 1995.

Kommittén har valt namnet Kommittén för gymnasieskolans utveckling.

Enligt direktiven skall kommittén vara verksam till och med juni 1997 och årligen redovisa sina bedömningar till regeringen. Kommittén har i enlighet med direktiven dragit nytta av det underlag som kommit fram genom arbetet i Skolverket. Kommittén har dessutom utnyttjat rapporter från Svenska Kommunförbundet, forskare, kommuner och organisationer. Närmare redovisning av det underlag kommittén använt finns i de olika kapitlen av betänkandet. Kommittén har dessutom fått underlag för sina bedömningar vid studiebesök och vid föredragningar inför kommittén samt vid seminarier som kommittén organiserat.

Kommittén får härmed överlämna sitt andra delbetänkande. Som bilagor har fogats tre uppsatser som är sammanfattningar av inledningar vid ett seminarium om hur förändring kommer till stånd i en organisation. Författarna ansvarar själva för respektive uppsats.

Stockholm i december 1996

Jan Björkman

Britt-Marie Danestig-Olofsson

Ulla-Britt Hagström

Ulf Melin

Marie-Louise Rönmark

Gunnar Goude

Marianne Jönsson

Rolf Nordanskog

/Sonja Hjorth

David Englund

Innehållsförteckning

1	Sammanfattning	9
2	Kommitténs arbete	21
3	Elevernas möjlighet att välja	25
3.1	Kommitténs uppdrag	25
3.2	Två olika planeringssystem	25
3.3	Förändringar av andelen elever på olika studievägar 1990–1995	27
3.3.1	Stora förändringar	27
3.3.2	Nya och avvecklade studievägar	28
3.3.3	Några jämförbara yrkesutbildningsområden	28
3.3.4	Andra utbildningsområden	29
3.3.5	Kommitténs synpunkter	31
3.4	Behovet av information	32
3.5	Att söka till gymnasieskolan	33
3.6	Att välja program	35
3.7	Att välja gren	37
3.8	Preliminär statistik för 1996	41
3.9	Att välja kurser	42
3.10	Att välja ämnen eller kurser inom det individuella valet	45
3.11	Kommitténs sammanfattande slutsatser	46
4	Gymnasieskolor på nya orter	47
4.1	Inledning	47
4.2	Kommitténs faktaunderlag	48
4.3	Antalet kommuner med gymnasieskola	48
4.4	Motiv för inrättande av gymnasieskola	49
4.5	Utbildningsutbud	50
4.6	Lokalsituation	51
4.7	Personalsituation	52
4.8	Kostnader för etablering av gymnasieskola	52
4.9	Kommitténs kommentarer	55
4.10	Kommitténs slutsatser	57

5	Jämställdheten i den nya gymnasieskolan	59
5.1	Utgångspunkter	59
5.2	Tillgång till gymnasial utbildning	60
5.3	Olika val av studieinriktning	61
5.4	Förebilder i skolan	66
5.5	Flickor och pojkar i klassrummet	68
5.6	Flickors och pojkars resultat	70
5.6.1	Studieresultat	70
5.6.2	Avbrott	72
5.7	Sexuella trakasserier och deras betydelse för skolgången	73
5.8	Att främja jämställdhet	75
5.9	Kommitténs slutsatser	76
6	Yrkesutbildning i gymnasieskola och arbetsliv	81
6.1	Inledning	81
6.2	Arbetsplatsförlagd utbildning (APU)	81
6.3	Fristående gymnasieskolor med företagsanknytning	84
6.4	Lärlingsutbildningen i vårt land	85
6.4.1	Definitioner och begrepp	85
6.4.2	Historisk återblick	87
6.4.3	Den gymnasiala lärlingsutbildningens nuvarande omfattning	91
6.4.4	Arbetsmarknadspolitiska kommittén	92
6.5	Internationell översikt	92
6.6	Yrkesutbildningens problem och möjligheter	95
6.6.1	Direktiven	95
6.6.2	Arbetsplatsförlagd utbildning (APU)	95
6.6.3	Gymnasial lärlingsutbildning	97
6.6.4	Kvalitetssäkring i yrkesutbildningen	99
7	Det nya betygssystemet	101
7.1	Inledning	101
7.2	Skillnader mellan det gamla och det nya betygssystemet	102
7.3	Införandet av det nya betygssystemet	103
7.4	Lärares och elevers inställning till det nya betygssystemet	105
7.5	Kritiken mot det nya betygssystemet	107
7.5.1	Betygskriterierna	109
7.5.2	Antalet betygssteg	111

7.5.3	Icke godkänd respektive Godkänd	114
7.6	Kraven i grundskolan och gymnasieskolan	117
7.7	Konsekvenserna av mål- och resultatstyrningen på betygen	117
7.8	Kommitténs slutsatser	118
8	När gymnasieskolan målet?	121
8.1	Vad är intentionerna med den nya gymnasieskolan?	121
8.2	Betyg som mått på måluppfyllelse	122
8.3	Elevernas förutsättningar för gymnasiestudier	126
8.4	Vad kan gymnasieskolan göra?	128
8.4.1	Elevers inflytande på studierna och på studietakten	129
8.4.2	Lärares samverkan	130
8.4.3	Lärare som tar elevernas behov av kunskaper som utgångspunkt för sin undervisning	131
8.4.4	Elevers uppfattning om undervisningen	132
8.4.5	Kommitténs kommentarer	134
8.5	Kommitténs slutsatser	135

Bilagor

<i>Bilaga 1.</i>	Samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen i gymnasieskolan av Katarina Sörensson	137
<i>Bilaga 2.</i>	Förändringsstrategiers effektivitet & implikationer för gymnasiereformen av Flemming Norrgren och Sofia Börjesson	147
<i>Bilaga 3.</i>	Rektor som förändringsledare för engagerade lärare av Kenneth Holmstedt	165

1 Sammanfattning

Kommittén har tillsatts för att följa utvecklingen i gymnasieskolan. Detta är kommitténs andra delbetänkande. I sitt slutbetänkande sommaren 1997 kommer kommittén att sammanfatta sina bedömningar av gymnasieskolan inom alla de områden som kommittén enligt regeringens direktiv skall följa.

Den första årskull elever, som fått hela sin undervisning enligt den nya läroplanen, de nya programmålen, de nya kursplanerna och det nya betygssystemet, går ut gymnasieskolan i juni 1997, dvs. samtidigt som kommittén enligt direktiven skall avsluta sitt arbete.

Gymnasieskolan befinner sig i en intensiv utvecklingsfas, som påverkar förutsättningarna för skolledares och lärares arbete och elevernas syn på sin gymnasieutbildning. Det påverkar också kommitténs möjligheter att göra en slutgiltig bedömning av gymnasieskolan – om en sådan någonsin låter sig göras.

Den allmänna debatten om gymnasieskolan handlar om elevernas betyg i kärnämnen. Koncentrationen av uppmärksamheten till kärnämnen innebär att man har en väl förenklad syn på den gymnasiala utbildningen. För elever på program med yrkesämnen är kärnämnen inte fullt 30 % av utbildningen. Gymnasieskolans undervisning i yrkesämnen och elevernas bildning till självständiga, ansvarsfulla och kreativa individer har enligt kommitténs mening fått för lite uppmärksamhet hittills i debatten.

Gymnasiereformen innebär den största förändringen av den frivilliga skolan som någonsin gjorts i Sverige. Den nya gymnasieskolan beskrivs oftast i massmedia som en skola i kris. Kommittén är medveten om att det finns problem och osäkerhet men skolledare och lärare söker i skolans vardagsarbete vägar för att bemästra svårigheterna. Oftast förutsätter lösningarna ett förändrat arbetssätt, som på ett bättre sätt tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter och behov av kunskaper.

Kommittén har ägnat en del uppmärksamhet åt frågan hur förändring kommer till stånd på en arbetsplats. Som bilagor i betänkandet fogas tre uppsatser av inledare vid ett internt seminarium i kommittén. Författarna svarar själva för respektive uppsats.

Elevernas möjlighet att välja

Kommittén skall enligt direktiven granska i vilken utsträckning eleverna får sina utbildningsval tillgodosedda.

Kommittén har granskat fem olika slags val:

- 1) att söka till gymnasieskolan
- 2) att välja program
- 3) att välja gren
- 4) att välja kurser
- 5) att välja ämnen/kurser inom det individuella valet.

En vanlig uppfattning är att eleverna i gymnasieskolan har en författningsenlig rätt att få sina önskemål tillgodosedda i alla de nämnda valen.

Enligt skollagen och gymnasieförordningen skall kommunerna planera med hänsyn till elevernas val av program och gren. Detta innebär ingen ovillkorlig rätt för eleverna att få sina val tillgodosedda. Kommittén har dock funnit att kommunerna i relativt stor utsträckning försöker tillgodose elevernas val av bl.a. program. Med hänsyn till den stora betydelse intresset har för elevernas studief framgångar understryker kommittén vikten av att kommunerna anstränger sig att tillgodose elevernas val.

Kommittén framhåller att det är angeläget att eleverna inför sina val till gymnasieskolan får en så fullständig information som möjligt om vilka utbildningar de har rätt att söka, såväl program som anordnas inom kommunen och samverkansområdet som övriga program.

Nästan alla grundskoleelever (98 %) fortsätter i gymnasieskolan. En stor del av dessa (ca 72 %) kom hösten 1995 in på sitt förstahandsval. Andelen förstahandssökande varierar från program till program. Kommittén anser att man bör kontinuerligt uppmärksamma program som har en låg andel förstahandssökande.

Av de 16 nationella programmen är 12 indelade i grenar i årskurserna 2 och 3. På vissa program har någon eller några av grenarna en mycket låg andel elever. Enligt kommittén bör det göras en översyn av dessa program för att undersöka om det finns möjlighet att ersätta en lågfrekvent gren med valbara kurser inom en mera frekvent gren på samma program. Kommittén anser det vidare vara angeläget att kommunerna försöker dimensionera grenarna med hänsyn till elevernas önskemål.

Vad gäller elevernas val av kurser har kommittén konstaterat att antalet valbara kurser varierar starkt från program till program. Vid en ev. kommande översyn av programmen bör enligt kommitténs mening elever-

nas utrymme för val av kurser på Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet uppmärksammas.

Kommittén stöder också ett förslag att kommunerna skall bli skyldiga att sträva efter att tillgodose elevernas val av kurs. För att eleverna skall få ökat inflytande över valet av kurser krävs ett fortsatt utvecklingsarbete i kommunerna och ett erfarenhetsutbyte mellan kommunerna.

Gymnasieskola på nya orter

Kommittén skall enligt direktiven följa effekterna av utbyggnaden av gymnasieskolan på nya orter. Kommunerna har haft rätt att själva besluta om inrättande av gymnasieskola sedan den 1 juni 1993.

39 kommuner har inrättat gymnasieskola. Antalet program i de nya gymnasieskolorna varierar mellan ett och nio och antalet elever mellan 12 och 605.

De kommuner som inrättat gymnasieskola kan uppvisa många positiva effekter. Om man bortser från kostnaderna i samband med etableringen är kostnaderna för de nya gymnasieskolorna inte mycket högre än för de gamla skolorna och dessa högre kostnader måste vägas mot andra fördelar av att en kommun har en gymnasieskola. De nya gymnasieskolorna har haft lätt att rekrytera behöriga lärare. Kommunerna strävar efter att skapa heltidstjänster. Detta kan få till följd att lärarna inte har utbildning i alla ämnen som de undervisar i. Eleverna som i början känt sig tveksamma till den nya skolan är mycket positiva när de går där. Det mindre urvalet av grenar och kurser uppvägs av en mängd andra faktorer som trivsel, kortare restider och möjlighet att delta i hemortens sociala liv.

De gamla gymnasieskolor som tappat elevunderlag till de nya gymnasieorterna har oftast kunnat kompensera detta på olika sätt, bl.a. genom att den reformerade gymnasieskolan är treårig. Det finns dock kommuner som fått problem genom det minskade elevunderlaget. Kommittén menar att vissa sådana effekter inte kan undvikas.

En viktig fråga är om det samlade utbudet av utbildningsalternativ blir lidande genom att gymnasieskolan etableras på nya orter. Samhällsvetenskapsprogrammet har inrättats i alla nya gymnasieskolor och Naturvetenskapsprogrammet i de flesta. Industriprogrammet är det tredje vanligaste programmet i de nya gymnasieskolorna. Utbyggnaden av de båda sistnämnda programmen är en önskvärd utveckling. Kommittén har inte underlag för att bedöma de samlade effekterna på utbudet av övriga utbild-

ningsalternativ. Däremot har kommittén sett exempel på att grenar inom program vid gamla gymnasieskolor har måst läggas ned då elevunderlaget minskat genom nyetablering på en närliggande ort.

Kommittén menar att det är angeläget att kommunerna inom en region finner former för att samråda om sitt utbildningsutbud så att inte effekterna blir att utbudet av utbildningsalternativ minskar genom konkurrens om elever mellan orterna.

Enligt kommitténs bedömning behöver effekterna av att ett antal gymnasieskolor tillkommit följas ytterligare, t.ex. i vad mån utbudet av utbildningsalternativ inom regioner och i riket påverkas.

Jämställdheten i den nya gymnasieskolan

Jämställdhetsarbetet har länge haft som mål att få en jämn könsfördelning inom olika utbildningar och yrken. När den nya gymnasieskolans program presenterades för riksdagen framhöll den dåvarande skolministern att de nya programmen skulle attrahera både flickor och pojkar. Av den statistik kommittén redovisar framgår att det fortfarande är många utbildningsinriktningar som intresserar ett av könen i avsevärt högre grad än det andra. Det har således inte skett några större förändringar i flickornas och pojkarnas val av utbildningsinriktning sedan mitten av 1970-talet. Undantagen är Barn- och fritidsprogrammet samt Omvårdnadsprogrammet som har 25 respektive 15 % pojkar.

Med hänsyn till betydelsen av att barn och ungdom har både manliga och kvinnliga förebilder då de växer upp är det positivt att det också finns män på dagis numera – även om det är lång väg till en jämn könsfördelning. Å andra sidan håller skolan på att alltmer bli en arbetsplats för kvinnor. Två tredjedelar är kvinnor och ju yngre elever desto fler kvinnor. Skolledaryrket håller dock på att bli ett könsmässigt jämnt fördelat yrke efter att förr ha varit manligt dominerat.

Kommittén är övertygad om att det är en fördel med både manliga och kvinnliga anställda inom olika delar av arbetslivet. Kvinnor och män har olika erfarenheter och prioriteringar. De diskussioner detta föranleder på en arbetsplats kan bidra till att verksamheten utvecklas. Slutsatsen blir att en jämnare könsfördelning inom olika utbildningar i gymnasieskolan är önskvärd. Det är en fördel också för eleverna att under studietiden ha både manliga och kvinnliga studiekamrater.

Arbetsformerna i skolan påverkar flickor och pojkar olika. Flickor och pojkar uppträder på olika sätt i skolan och blir också behandlade olika. Flickor har bättre betyg och pojkar har bättre resultat på prov. Flickor och pojkar har olika inställning till hur bra undervisningen är i olika

ämnen. Det finns inga skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller totala andelen studieavbrott i gymnasieskolan. Däremot lämnar en betydligt större andel av flickorna program som har få flickor. Detsamma gäller inte pojkar på program med få pojkar. Flickorna på mansdominerade utbildningar saknar stöd framför allt från lärarna. Pojkarna på flickdominerade utbildningar har inte samma erfarenhet.

Sexuella trakasserier förekommer i skolan. Det är oftast flickor som drabbas men det förekommer också att pojkar blir det. Flickor drabbas oftare av trakasserier i klasser med en liten andel flickor. Det finns lärare som utsätter eleverna för sexuella trakasserier men det är betydligt vanligare att det är elever som trakasserar sina kamrater. Elever reagerar hårdare på lärares trakasserier. De utsatta upplever sexuella trakasserier som ett uttryck för makt. 10 % av flickorna uppger att deras studier påverkats negativt av sexuella trakasserier, 3,2 % att deras val av utbildning påverkats. Kommittén framhåller vikten av att frågor om sexuella trakasserier liksom mobbning och hot av andra slag diskuteras i skolan både som ett led i skolans fostran och som ett stöd för dem som blivit utsatta.

Skollagen ålägger alla som verkar i skolan, dvs. skolledning, lärare och annan personal, att främja jämställdhet. Enligt läroplanen hör jämställdhet mellan kvinnor och män till de värden som skolan skall gestalta och förmedla.

Det viktigaste målet för skolans jämställdhetsarbete är enligt kommittén att undervisningen till innehåll och uppläggning skall spegla både manliga och kvinnliga perspektiv. Det gäller således inte att undervisa *om* jämställdhet utan *med* jämställdhet. Numera sätter man inte likhetstecken mellan *likvärdig* och *likadan*. För att två elever skall få en likvärdig utbildning kan den ena behöva mera stöd. Detta synsätt är accepterat i dag. Nu pågår arbetet med att avskaffa likhetstecknet mellan *jämställd/like mycket värd* och *likadan*, på att göra jämställdhet till en pedagogisk fråga.

Lärares förhållningssätt gentemot eleverna är av utomordentligt stor betydelse för elevernas beredskap att lära. Kommittén framhåller också vikten av att lärarutbildningen ger de blivande lärarna kunskaper om skillnaderna i hur flickor och pojkar lär. Detta är ett angeläget utvecklingsområde också för redan anställda lärare antingen i form av fortbildning eller – hellre – som utvecklingsprojekt tillsammans med andra personal-kategorier i skolan och med eleverna.

Yrkesutbildning i gymnasieskola och arbetsliv

Kommittén skall "följa hur den arbetsplatsförlagda utbildningens omfattning och kvalitet upprätthålls och hur lärlingsutbildningen utvecklas genom samverkan mellan å ena sidan kommuner och å andra sidan företag, organisationer och offentliga arbetsgivare".

Kommittén konstaterar att den nuvarande konstruktionen av program med yrkesämnen, som har kärnämnen och en viss del av undervisningen i yrkesämnen arbetsplatsförlagd (APU), är en huvudmodell för den gymnasiala yrkesutbildningen.

Såväl skolorna som eleverna anser att APU är ett värdefullt medel för att nå utbildningsmålen. Det finns skillnader i olika branschers förmåga att tillgodose omfattningen av APU, vilket kommittén redovisade redan i förra betänkandet. Skillnaderna består.

Enligt kommitténs uppfattning är omfattningen av APU:n en fråga som bör fortgående följas. Det finns ingenting som hindrar att all utbildning i yrkesämnen förläggs till arbetsplatser i form av APU. De flesta synes dock uppfatta minimigränsen om 15 veckor av den totala utbildningstiden såsom en absolut gräns. Kommittén, som anser att utbildning på arbetsplats är avgörande för yrkesutbildningens kvalitet, menar att minimigränsen 15 veckor på sikt bör höjas.

Flera undersökningar visar att kvaliteten på APU:n är beroende av en effektiv samverkan mellan gymnasieskolan och arbetslivet. Det finns stora skillnader mellan kommunerna i detta avseende.

Eleverna på de flesta program anser att samverkansmålet nås i "ganska liten grad". Det finns enligt kommittén goda möjligheter till förbättring och vidareutveckling av utbildningen i programmen med yrkesämnen. Kommittén nämner särskilt samverkan mellan skola och arbetsliv och utbildningen av lärare i yrkesämnen.

Kommittén ställer sig bakom det förslag som arbetsgruppen för ökad rekrytering till gymnasieskolans industriprogram lagt om försök med lokala styrelser för gymnasieskolan med företrädare för arbetsgivare och arbetstagare. Kommittén anser att detta skulle kunna bidra till en närmare anknytning mellan arbetslivet och gymnasieskolan och medföra en förbättring av kvaliteten i all gymnasieutbildning.

Lärlingsutbildningen, som har anor från 1300-talet, för nu en tynande tillvaro i Sverige. Förra hösten fanns 25 elever i gymnasial lärlingsutbildning – i alla tre årskurserna. Statistiken visar också att ytterst få genomgår alla tre åren. Hösten 1995 fanns 3 lärlingar i årskurs 3.

Kommittén har funnit flera orsaker till att den gymnasiala lärlingsutbildningen inte fungerar enligt intentionerna.

Ett problem är det delade huvudmannaskapet, som innebär att skolan ansvarar för kärnämnesundervisningen och arbetslivet för yrkesämnena. Varken skolan eller arbetslivet känner något ansvar för den gymnasiala lärlingsutbildningen. Ingen informerar om att den finns och det är föga känt att den finns. Lärlingsutbildningen är inte sökbar och kan därmed falla utanför ramen för syo-informationen. Arbetsgivarna prioriterar som regel APU framför gymnasial lärlingsutbildning. Det beror ofta på att arbetslivet inte känner till att gymnasial lärlingsutbildning finns. I APU:n är ungdomarna fortfarande elever i gymnasieskolan. I den gymnasiala lärlingsutbildningen är lärlingen anställd hos arbetsgivaren. Till skillnad från vissa andra länder finns ingen särskild lagstiftning om anställningsvillkor för lärlingar utan det är den reguljära lagen om anställningsskydd som gäller.

Dessutom tillkommer schematekniska problem. Det är svårt för en skola att placera lektioner i kärnämnen så att de passar för lärlingen och lärlingarna är för få för att bilda egna grupper med eget schema.

Vid en hearing kommittén haft med företrädare för arbetsmarknadens parter framkom att arbetsgivarna i Sverige förutsätter att de som skall anställas har gått igenom fullständig utbildning i en gymnasieskola bekostad av samhället. En utveckling av den gymnasiala lärlingsutbildningen kräver generellt stora insatser av arbetslivet. I länder som har en stor omfattning av lärlingsutbildning gör företagen stora ekonomiska åtaganden.

Kommittén, som har i uppdrag att följa utvecklingen i gymnasieskolan, konstaterar att den gymnasiala lärlingsutbildningen på grund av en rad formella svårigheter inte fått en sådan omfattning att den f.n. kan bli föremål för en meningsfull utvärdering.

Kommittén anser det önskvärt att det i Sverige införs någon form av kvalitetssäkring av såväl yrkesutbildningen i gymnasieskolan som den gymnasiala lärlingsutbildningen. En sådan bör ta fasta på bredden i en yrkesutbildning i Sverige. En kvalitetssäkring skulle också kunna höja yrkesutbildningens status. Yrkesutbildningen i vårt land bör kunna utvecklas positivt genom att uppmärksamheten mer inriktas mot utbildningens kvalitet än dess organisation.

Det nya betygssystemet

Kommittén uppehåller sig här vid de nya betygen som system. Kommittén redovisar motiven för det nya betygssystemet, hur det infördes och skillnaderna mellan det gamla betygssystemet och det nya systemet. Den viktigaste skillnaden är att det gamla betygssystemet jämförde elevernas kunskapsnivå med kunskapsnivån hos alla elever i riket, som läste samma

ämne på samma linje samma år. I den nya gymnasieskolan jämförs inte elevernas kunskaper med andra elevers utan med kraven i kursplanerna. Skälet härför är att den nya gymnasieskolan är mål- och resultatstyrd.

Det nya betygssystemet introducerades för drygt två år sedan och inte så många betyg har hunnit sättas. Det börjar dock komma fram uppgifter om lärares och elevers syn på det nya betygssystemet. Många lärare uppger att det varit jobbigt och svårt i början av det nya betygssystemet men att de i efterhand ser arbetet som positivt och utvecklande genom att det gett tillfälle till pedagogiska diskussioner.

Lärarna har nu en övervägande positiv inställning till det nya betygssystemet. Också eleverna upplever det nya betygssystemet som bättre än det gamla. Både lärare och elever framför emellertid också kritik av vissa delar av betygssystemet.

Betygskriterierna kritiseras för att vara alltför oprecisa samt för att det inte finns några kriterier för betygsnivån Mycket väl godkänd. Kommittén är medveten om att det förhållandet att betygskriterierna skall preciseras lokalt kan leda till olikheter i betygssättningen mellan skolor och kommuner. Det finns anledning att följa denna fråga, bl.a. genom att jämföra betyg och resultat i de centrala kursproven.

Kommittén har en viss förståelse för att lärare kan finna behov av tydligare vägledning vid betygssättningen. De lärare som anser att betygskriterierna är otydliga efterlyser som regel stoffrelaterade kriterier. Det är naturligt att det vid övergången från regelstyrning till målstyrning kan uppstå en viss osäkerhet vid tillämpningen av kursplaner som inte längre anger innehåll utan vilka kompetenser eleverna skall ha uppnått vid kursens slut. Diskussionerna kring betygssystemet tycks knyta an till de olikheter som finns hos lärarna om kunskapssyn, förståelse för målstyrning och erfarenhet av olika elevgrupper. Arbetet med att precisera lokala kriterier har bevisligen inneburit fruktbara pedagogiska diskussioner. Det går dock inte ännu att bevisa i vad mån dessa också påverkat lärares pedagogiska arbete.

En vanlig kritik från både elever och lärare är att antalet betygssteg är färre i det nya än i det gamla systemet. Framför allt menar man att betyget Godkänd omfattar alltför stort spann i kunskaper – från knappt Godkänd till nästan Väl godkänd.

Dessutom anser eleverna att det är praktiskt taget omöjligt att få Mycket väl godkänd. Med hänsyn till den statistik över betygssättningen våren 1996 som kommittén redovisar, 10,2 % MVG, finns det inte fog för denna uppfattning.

Även om jämförelser mellan det gamla och det nya betygssystemet är mycket vanskliga att göra redovisar kommittén ändock en sådan i betänkandet. Andelen lägsta och högsta betyg skiljer sig inte påtagligt och inte

heller de mittersta betygen – med den skillnaden att det gamla betygssystemet innehöll tre steg och det nya endast två. Koncentrationen till något eller några betygsssteg blir dock tydligare om man betraktar betygen per program.

Det tredje inslaget i det nya betygssystemet som kritiseras är betygsteget Icke godkänd. Lärare tycker det är ett moraliskt dilemma att sätta detta betyg, i synnerhet på elever som arbetat hårt. Det gamla betygssystemets konstruktion innebar att mindre goda resultat "doldes".

Kommittén påpekar att systemet med gymnasiepoäng har tillkommit för att elever som behöver mer undervisning för att nå Godkändnivån skall kunna få det. Kommittén betonar att kommuner och skolledning har ett stort ansvar för att eleverna når minst den kunskapsnivå som motsvarar betyget Godkänd. Ansvaret är således inte bara lärarens. Elevernas rätt till mer undervisning hör till förutsättningarna för gymnasie-reformens förverkligande.

Når gymnasieskolan målet?

Motiven för gymnasieformen står att finna i förändringar på arbetsmarknaden, i samhällslivet och i människors levnadsvillkor och privatliv. Alla behöver goda kunskaper. Därför har alla ungdomar fått rätt till en i princip treårig gymnasial utbildning, som skall planeras med hänsyn till elevernas val, som har en del av utbildningen på program med yrkesämnen förlagd till arbetsplatser och som innehåller en kärna av åtta allmänna ämnen. Dessa förändringar är de största som den frivilliga skolan i Sverige någonsin genomgått.

Är gymnasieskolan framgångsrik i sitt arbete med att få ungdomarna att fullfölja sin utbildning med godkända resultat?

Den första kullen elever som fått undervisning enligt den nya läroplanen, med nya program mål och kursplaner och med det nya betygssystemet går ut gymnasieskolan i juni 1997. Uppgifter om hur stor andel av eleverna som fullföljt sin utbildning på tre år och vilka betyg de har föreligger inte förrän i februari 1998. Det finns dock redan nu vissa indikationer på hur väl gymnasieskolan uppnår målen. Skolverket har samlat in uppgifter om betyg satta i tre av kärnämnen våren 1996 på åtta program. Resultatet redovisas i betänkandet. Uppgifterna om betygen på vissa program är djupt oroande. Har eleverna för dåliga förutsättningar? Är undervisningen inte anpassad till eleverna? Har eleverna inte något intresse för dessa ämnen? Hur är resultaten i karaktärsämneskurserna? Finns det skillnader mellan olika skolor och vad beror i så fall skillnaderna på? Kommittén försöker ge svar på dessa frågor.

Betygen är högst på Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet. Betygen är högre på Medieprogrammet och Estetiska programmet än på övriga program med yrkesämnen. Bland de åtta undersökta programmen är resultaten mest oroande på Fordonsprogrammet, därefter på Industriprogrammet och därefter på Byggprogrammet. Betygen på Barn- och fritidsprogrammet är också oroande men i något mindre grad. Dessa resultat avser de tre kärnämnen Matematik (störst andel Icke godkänd), Engelska och Svenska (minst andel Icke godkända av de tre ämnena). Betygen på karaktärsämnena är högre.

Kommittén har jämfört betygen i gymnasieskolans olika program med de betygsgenomsnitt som eleverna hade när de slutade grundskolan. Det visar sig att det finns en stor överensstämmelse mellan låga betyg från grundskolan och låga betyg i gymnasieskolan. Det finns också – om än inte i lika hög grad – en överensstämmelse med andelen avbrott, studieuppehåll eller byte av studeväg.

Kommittén har också granskat statistiken över hur stor andel av eleverna som sökt det program i första hand som de går på. På program med liten andel Icke godkänd i de undersökta ämnena har runt 90 % av eleverna sökt programmet i första hand. På flertalet program med låga betyg har eleverna i betydligt lägre utsträckning sökt programmet i första hand. Det finns t.o.m. elever där som över huvud taget inte sökt till programmet.

Kommittén påpekar att det i dag är 98 % av eleverna som går vidare från grundskolan till gymnasieskolan, vilket kan jämföras med 79 % år 1979. Gymnasieskolans lärare står således inför en betydligt tuffare uppgift i dag än då gymnasieskolan var en urvalsskola. Det förutsätter att skolan anpassar sina arbetsformer också till de elevgrupper som tidigare inte gick vidare till gymnasieskolan.

Det finns flera sätt att närma sig frågan vad gymnasieskolan kan göra för att hjälpa alla elever fram till en fullständig gymnasial utbildning trots att förutsättningarna inte är de bästa. Kommittén behandlar tre områden, elevernas inflytande på studierna och på studietakten, lärares samverkan och lärare som tar elevernas behov av kunskaper som utgångspunkt för sin undervisning. Kommittén redovisar också elevernas syn på undervisningen i olika ämnen.

Kommittén vill betona att undervisningen av en hel årskull ungdomar är en viktig utmaning för alla lärare i gymnasieskolan. Lärarna har ställts inför uppgiften att genomföra denna ambitionshöjning, att ta emot alla ungdomar i en årskull, samtidigt som gymnasieskolans alla utbildningar ändras, läroplanen är ny, alla kursplaner är nya och betygssystemet är nytt. Den gamla regelstyrda skolan ersätts med en mål- och resultatstyrd skola, där lärarna tillsammans med eleverna själva skall bestämma om

innehållet i undervisningen. Det är en gigantisk uppgift, som ställer många lärare inför ett ”nytt” yrke. För andra lärare är den nya läroplanen och behovet av omprövning av arbetssätt en bekräftelse på det de redan tillämpar eller reflekterar över.

Det är för enkelt att sätta likhetstecken mellan nytt sätt att arbeta och goda elevresultat. Men tendensen är den att elever som har lärare, som tar elevernas behov av kunskaper som utgångspunkt för arbetet, har bättre resultat.

I kommitténs första betänkande redovisades några faktorer som är gemensamma för framgångsrika skolor. Rektor som ledare av den pedagogiska verksamheten har strategisk betydelse för skolans utveckling. Av lika stor betydelse som skolledningen för att verksamheten skall utvecklas är att det i skolan finns förändringsagenter och att dessa får stöd i den rollen. Vi fann också att skolledare och lärare som tar elevernas behov som utgångspunkt – deras behov av kunskaper och deras sociala situation – oftare är beredda att ompröva sina arbetsmetoder och söka nya vägar för att nå målen. Skolledare och lärare som sätter läroplanen och programmålen i förgrunden kan se på sitt arbete ur ett helhetsperspektiv.

Den bild kommittén redovisade då har förstärkts av det kommittén har kunnat se under året som gått sedan det första betänkandet.

Det kommittén redovisar om elevers studieresultat innebär att det fordras stora ansträngningar på många plan för att alla elever skall kunna slutföra sina gymnasiestudier med godkända betyg. Grundskolan har ett mycket stort ansvar för hur väl eleverna skall lyckas med sina fortsatta studier. Kommunerna bör ägna ännu större ansträngningar åt att dimensionera gymnasieskolan så att eleverna kan gå på den utbildning de har intresse för och åt att prioritera resurser så att elever som behöver mera stöd också får mera undervisning. Tidsstyrningen måste ersättas med målstyrning – läroplanen och kunskapsmålen skall vara rättesnöret i stället för timplanen.

Den stora utmaningen för alla, politiker, rektorer och lärare, är att skapa den önskan om förändring som gör att undervisningen kan fånga in alla elevers intresse för att lära.

2 Kommitténs arbete

Kommittén har tillsatts för att följa utvecklingen i gymnasieskolan. Enligt direktiven skall kommittén vara verksam t.o.m. juni 1997 och årligen rapportera sina bedömningar av gymnasieskolan till regeringen. Kommitténs första betänkande, Den nya gymnasieskolan – hur går det?¹, lämnades till regeringen i februari 1996. Detta är kommitténs andra delbetänkande.

I detta delbetänkande, Den nya gymnasieskolan – steg för steg, behandlar kommittén elevernas valmöjligheter i den nya gymnasieskolan, effekterna av att det inrättas gymnasieskola på nya orter, jämställdheten i gymnasieskolan, yrkesutbildning såväl inom nationella program som i gymnasial lärlingsutbildning, det nya betygssystemet samt frågan om gymnasieskolan når sina mål att alla ungdomar skall slutföra en gymnasial utbildning. Elevernas rätt till inflytande gäller alla delar av gymnasieskolans verksamhet och kommittén har därför valt att ta upp inflytandet i anslutning till varje fråga i stället för att behandla elevinflytande som en separat fråga.

I kommitténs slutbetänkande sommaren 1997 kommer kommittén att sammanfatta sina bedömningar om gymnasieskolans utveckling inom alla de områden som kommittén skall följa enligt direktiven från regeringen.

Kommittén har fått direktiv i två omgångar. I det första betänkandet finns direktiven i sin helhet intagna som bilagor. Direktiven innebär att kommittén skall följa

- * utvecklingen av den kursutformade gymnasieskolan
- * effekterna av utbyggnaden av gymnasieskolan på nya orter
- * i vilken utsträckning eleverna får sina utbildningsval tillgodosedda
- * i vilken utsträckning målet att alla ungdomar skall få en fullständig gymnasieutbildning nås

¹ SOU 1996:1. Kan beställas från Fritzes kundtjänst, 106 47 Stockholm, fax 08-20 50 21, telefon 08-690 91 90.

- * effekterna av den höjda ambitionsnivån inom de yrkesförberedande utbildningarna
- * i vilken utsträckning gymnasieskolan svarar mot avnämarnas förväntningar
- * hur det nya betygssystemet tillämpas i gymnasieskolan
- * hur elevernas inflytande på skolans verksamhet, framför allt på planeringen av undervisningen, tillgodoses
- * hur kommunen organiserar utbildning för elever med studiesvårigheter
- * hur undervisningen i kärnämnen utvecklas
- * hur den arbetsplatsförlagda utbildningens omfattning och kvalitet upprätthålls och hur lärlingsutbildningen utvecklas och
- * hur flickors och pojkers lika rätt och möjligheter främjas.

I enlighet med direktiven har kommittén fortsatt att använda underlag från Skolverkets uppföljnings- och utvärderingsverksamhet men också från Svenska Kommunförbundet, kommuner, organisationer och forskare. Kommittén har också fått underlag för sina bedömningar vid studiebesök, föredragningar och samtal som kommittén och enskilda ledamöter, sakkunniga och sekretariatet fört. Kommittén sätter stort värde på de informationer som många så generöst ställt till vårt förfogande och de givande diskussioner vi deltagit i – ofta med utgångspunkt i vårt första delbetänkande, som rönt ett för kommittén glädjande intresse. Vi ser detta som ett tecken på att utveckling av den gymnasiala utbildningen är en viktig fråga för många.

Den nya gymnasieskolan har införts successivt med start läsåret 1992/93. Flertalet kommuner startade den nya gymnasieskolan läsåret 1993/94. De elever som hittills fullföljt sin utbildning i den nya gymnasieskolan har fått en del av undervisningen enligt den nya läroplanen men haft provisoriska kursplaner och fått betyg enligt ett justerat gammalt system. Den första årskull elever, som fått hela sin undervisning enligt den nya läroplanen, de nya programmålen, de nya kursplanerna och det nya betygssystemet, går ut gymnasieskolan i juni 1997, dvs. samtidigt som kommittén avslutar sitt arbete.

De första elever som kommer in i gymnasieskolan efter att ha gått i en reformerad grundskola gör det läsåret 1998/99. Det året börjar bestämmelserna att gälla som innebär att eleverna skall ha godkända betyg i svenska, engelska och matematik från grundskolan för att få börja på ett nationellt program i gymnasieskolan.

Kommittén har velat ge denna korta rekapitulering av läget i införandet av den nya gymnasieskolan för att betona att gymnasieskolan befinner sig i en intensiv utvecklingsfas, som påverkar förutsättningarna

för skolledares och lärares arbete och elevernas syn på sin gymnasieutbildning. Det påverkar också kommitténs möjligheter att göra en slutgiltig bedömning av gymnasieskolan – om en sådan någonsin låter sig göras. Allt eftersom tiden går blir det lättare att avgöra om förhållanden som kritiserats beror på ett inbyggt systemfel eller kommer att fungera väl efter ”inkörningsperioden”. I vissa fall kan kommittén redan nu göra denna distinktion. I andra är det ännu inte möjligt.

Kommittén har ägnat en del uppmärksamhet åt frågan om hur förändring av arbetssätt kommer till stånd på en arbetsplats. Kommittén har haft ett internt seminarium om denna fråga. Tre av inledarna vid seminariet har i var sin uppsats sammanfattat sina erfarenheter av förändringsarbete. Uppsatserna återfinns som bilagor i detta betänkande. De tre författarna ansvarar själva för respektive uppsats och de förslag som författarna presenterar har kommittén inte tagit ställning till.

3 Elevernas möjlighet att välja

3.1 Kommitténs uppdrag

Enligt regeringens direktiv skall kommittén följa ”i vilken utsträckning eleverna får sina utbildningsval tillgodosedda”.

I den nya gymnasieskolan skall stor hänsyn tas till elevernas utbildningsval. Enligt 5 kap. 5 § skollagen skall kommunen se till att alla ungdomar i kommunen erbjuds ”ett allsidigt urval av nationella program”. Det framhålls vidare att ”antalet platser på de olika programmen och deras grenar skall anpassas med hänsyn till elevernas önskemål”.

Numera beslutar varje kommun om sin gymnasieorganisation. Kommunen har vidare möjlighet att sluta samverkansavtal med andra kommuner så att eleverna kan erbjudas ett stort utbud av utbildningsvägar inom samverkansområdet.

3.2 Två olika planeringssystem

Före det nuvarande decentraliserade planeringssystemet fanns ett starkt centralstyrt system för den gamla gymnasieskolan. Detta system byggde på att riksdagen årligen fattade beslut bl.a. om totala antalet intagningsplatser och årselevplatser inom de olika utbildningssektorerna. På grundval av riksdagens beslut med anledning av budgetpropositionen för det berörda budgetåret och regeringens beslut om regleringsbrev gjorde Skolöverstyrelsen (SÖ) en fördelning mellan länen av antalet utbildningsplatser i gymnasieskolan. Därefter fördelade varje länskolnämnd utbildningsplatserna på de olika studievägarna till länets gymnasiekommuner.

Till grund för SÖ:s förslag till fördelning av utbildningsplatser inom de olika utbildningssektorerna fanns i regel utredningar om behovet av gymnasialt utbildad arbetskraft inom olika yrkesområden. Underlag för dessa utredningar fick SÖ bl.a. från arbetsmarknadens yrkesnämnder.

Ett annat viktigt underlag för SÖ:s bedömningar var kommuneras önskemål om utbildningsplatser på redan inrättade linjer och specialkurser samt önskemål om nya utbildningsvägar. Önskemålen om att inrätta

nya gymnasieskolor på orter utan gymnasieskola utredde SÖ med hänsyn till utbildningsbehovet och effekterna på kringliggande kommuners gymnasieorganisation.

Planeringssystemet i den gamla gymnasieskolan innebar att SÖ:s roll var mer negativ än positiv. Eftersom det dåvarande statsbidraget i princip var ett lärarlönebidrag fick förändringar i gymnasieplaneringen direkta ekonomiska konsekvenser som SÖ måste ta hänsyn till. Vidare krävdes konkreta önskemål från kommunerna för att utöka antalet utbildningsplatser inom områden som borde prioriteras. En viss styrning mot prioriterade områden kunde dock göras med hjälp av särskilda specialdestinerade utrustningsbidrag.

Sammanfattningsvis kan sägas att planeringssystemet i den gamla gymnasieskolan påverkades i första hand av arbetsmarknadens behov av arbetskraft, i andra hand av kommunernas önskemål och först i tredje hand av elevernas val av studievägar.

I reformeringen av gymnasieskolan stod det klart att principen om kommunernas ansvar för skolverksamheten skulle få till konsekvens en avveckling av det statligt reglerade planeringssystemet.

Den nya gymnasieskolan vill ge alla ungdomar möjlighet till en fullständig treårig studiegång. Eftersom erfarenheterna visar att elever, som får sina utbildningsval tillgodosedda, i större utsträckning fullföljer sin gymnasieutbildning, är det viktigt att elevernas val får styra utbildningsutbudet. Utredningar hade också visat att det inte fanns särskilt stor överensstämmelse mellan ungdomarnas gymnasieutbildning och deras yrkesverksamhet efter gymnasieskolan. Det är numera elevernas val som i enligt författningarna skall vara grunden för kommunernas inrättande och dimensionering av gymnasieutbildningarna. För kommunerna ställer detta krav på resurser, lämpliga lokaler, modern utrustning och kompetenta lärare.

Enligt kommitténs uppfattning har avskaffandet av det gamla planeringssystemet fått många positiva effekter. Utan tvekan har de flesta kommunerna väl utnyttjat möjligheterna att själva och med utgångspunkt främst i elevernas önskemål kunna utforma sin gymnasieorganisation utan statlig inblandning. Den kommunala friheten har resulterat i ett omfattande lokalt planeringsarbete i syfte att skapa en effektiv gymnasieorganisation. Att återgå till ett centralstyrt planeringssystem synes varken önskvärt eller möjligt.

Den nya gymnasieskolan erbjuder utbildningsvägar som är betydligt bredare än de i den gamla gymnasieskolan. Eleverna i dagens gymnasieskola kommer att vara verksamma på arbetsmarknaden långt in på 2 000-talet. Eftersom arbetsmarknaden förändras i en så snabb takt är det inte längre möjligt att bygga gymnasieplaneringen på exakta progno-

ser om vad internationell samverkan, ökad konkurrens, ny teknik och förändrade arbetsorganisationer kommer att innebära för samhället. Det är dock viktigt att eleverna får en rättvisande information om förväntad utveckling inom olika yrkesområden.

Det nuvarande planeringssystemet är flexibelt i den meningen att kommunerna för varje läsår kan göra de anpassningar som kan anses motiverade. Det finns dock i systemet en viss risk för att kommunerna låter sina resurser i form av lokaler, utrustning och lärare styra planeringen i alltför hög grad och inte tar tillräcklig hänsyn till elevernas önskemål. Samma tröghet fanns i den gamla gymnasieskolans planeringssystem. Det är enligt kommitténs mening viktigt att elevernas utbildningsval reellt får påverka utbudet av utbildningsvägar i kommunen och samverkansområdet.

3.3 Förändringar av andelen elever på olika studievägar 1990–1995

3.3.1 Stora förändringar

I reformeringen av gymnasieskolan ingår en betydande förändring av studievägssystemet. I den gamla gymnasieskolan fanns en stomme av 2-, 3- och 4-åriga linjer och därutöver ett vitt förgrenat system av grundskoleanknutna specialkurser av olika längd samt påbyggnadsutbildningar, i regel ettåriga. Totalt fanns mer än 500 studievägar. I årskurs 1 fanns mer än 100 studievägar för eleverna att välja mellan. I den nya gymnasieskolan skall eleven inför årskurs 1 välja mellan 16 nationella program. Nästa läsår kan eleverna också välja Specialutformat program och Individuellt program.

Gymnasieskolan har genom reformeringen fått en stor volymökning, dels genom att eleverna går en längre tid i gymnasieskolan, dels genom att andelen elever som övergår från grundskolan till gymnasieskolan ökat.

Det är självklart att de här beskrivna förändringarna av gymnasieskolan och förändringarna på arbetsmarknaden måste få betydande effekter på andelen elever på olika studievägar.

Det följande är ett försök att beskriva dessa förändringar. Därvid har åren 1990 och 1995 valts som jämförelseår. Den statistik som utnyttjas gäller antalet elever på olika studievägar den 15 oktober. I 1990 års siffror ingår i elevantalet på de tvååriga yrkesinriktade linjerna även elevantalet på närliggande grundskoleanknutna specialkurser.

Det totala elevantalet i årskurs 1 ökade under perioden från 110 470 elever hösten 1990 till 119 694 elever hösten 1995.

Den kompletta statistiken avseende elevantalet i gymnasieskolan hösten 1996 är ännu inte publicerad. Viss preliminär statistik har kommittén fått från Skolverket. Denna statistik återfinns i avsnitt 3.8 och avser elevantalet den 15 september 1996, inte den 15 oktober som är avstämningsdatum för den definitiva statistiken.

3.3.2 Nya och avvecklade studievägar

I den nya gymnasieskolan finns ett antal studievägar som saknar direkt motsvarighet i den gamla gymnasieskolan. Hit hör bl.a. tre nationella program, Barn- och fritidsprogrammet (BF), Medieprogrammet (MP) och Hantverksprogrammet (HV). Både Medieprogrammet och Hantverksprogrammet motsvarar närmast numera avvecklade specialkurser av olika längd. De tre här nämnda programmen hade 1995 totalt drygt 13 000 elever i årskurs 1.

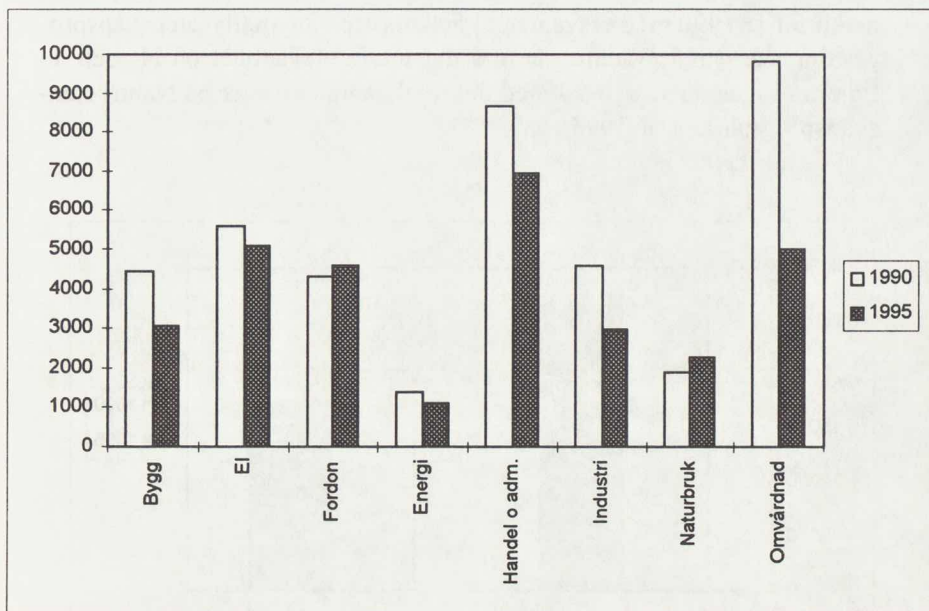
Vidare finns i den nya gymnasieskolan vid sidan av de nationella programmen Individuella program och Specialutformade program. Hösten 1995 hade dessa båda slag av program tillsammans drygt 18 300 elever i årskurs 1.

I den gamla gymnasieskolan fanns ett antal studievägar som saknar direkt motsvarighet i den nya gymnasieskolan. Hit hör bl.a. de tvååriga linjerna Social linje (So) och Konsumtionslinjen (Ko). Dessa båda linjer hade 1990 totalt drygt 8 400 elever.

3.3.3 Några jämförbara yrkesutbildningsområden

I den nya gymnasieskolan finns några nationella program med yrkesämnen som har en direkt motsvarighet i tvååriga linjer i den gamla gymnasieskolan och treåriga linjer i ÖGY-försöket.

Nedanstående stapeldiagram visar hur elevantalet i årskurs 1 förändrats mellan 1990 och 1995 inom vissa yrkesutbildningsområden. Inom respektive yrkesutbildningsområde avser den vänstra stapeln elevantalet 1990 och den högra elevantalet 1995.



Detta diagram visar att det finns yrkesutbildningsområden där det totala elevantalet under åren 1990–1995 förändrats mycket litet. Hit hör områdena fordon och el.

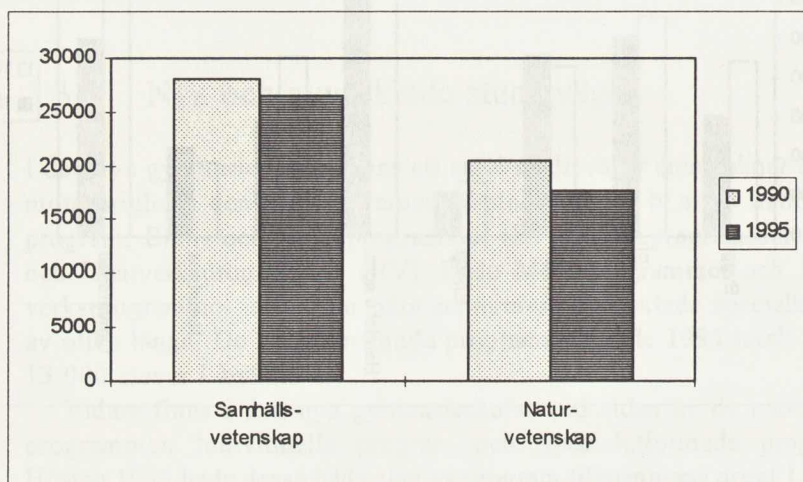
Något större förändringar, ca 20 procent, gäller de yrkesområden som Energiprogrammet, Handels- och administrationsprogrammet och Naturbruksprogrammet representerar.

Tre yrkesområden uppvisar stora minskningar: bygg, industri och omvårdnad. Här torde det minskade elevintresset bl.a. bero på förändringar i arbetsmarknaden på grund av ett minskat byggande och nedskärningar inom sjukvården.

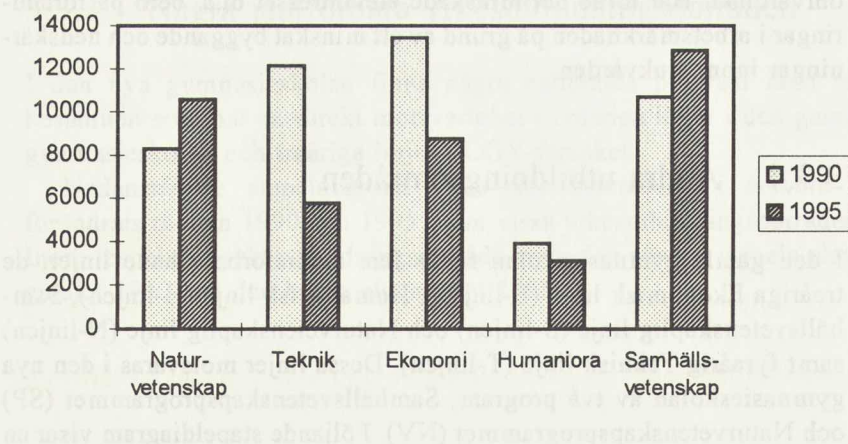
3.3.4 Andra utbildningsområden

I den gamla gymnasieskolan fanns fem studieförberedande linjer, de treåriga Ekonomisk linje (E-linjen), Humanistisk linje (H-linjen), Samhällsvetenskaplig linje (S-linjen) och Naturvetenskaplig linje (N-linjen) samt fyraårig Teknisk linje (T-linjen). Dessa linjer motsvaras i den nya gymnasieskolan av två program, Samhällsvetenskapsprogrammet (SP) och Naturvetenskapsprogrammet (NV). Följande stapeldiagram visar en

jämförelse mellan det totala elevantalet på E-, H- och S-linjerna i årskurs 1 år 1990 med elevantalet i årskurs 1 på Samhällsvetenskapsprogrammet år 1995. Vidare jämförs det totala elevantalet på N- och T-linjerna i årskurs 1 år 1990 med det totala antalet elever på Naturvetenskapsprogrammet år 1995.



I följande diagram jämförs antalet elever i årskurs 1 på de studieförberedande linjerna i den gamla gymnasieskolan 1990 med elevantalet i årskurs 2 på motsvarande grenar i de nationella programmen 1995.



I den gamla gymnasieskolan fanns två tvååriga linjer inom det estetiska området, Estetisk-praktisk linje (Ep) och Musiklinjen (Mu). Dessa linjer motsvaras i den nya gymnasieskolan av Estetiska programmet. Ep- och Mu-linjerna hade 1990 tillsammans 1 221 elever i årskurs 1 medan Estetiska programmets elevantal i årskurs 1 år 1995 uppgick till 5 005 elever, motsvarande en ökning om 410 %.

Orsaken till denna stora ökning är bl.a. följande. De båda linjerna Ep och Mu hade en stor lärartäthet (i ämnet Instrumentalmusik en lärare för två elever), vilket medförde ett betydligt högre statsbidrag än för andra tvååriga linjer i den gamla gymnasieskolan. Många kommuner ville inrätta estetiska linjer men statsmakten intog av kostnadsskäl en restriktiv hållning. När det blev fritt för kommunerna att själva besluta om gymnasieskolans planering inrättades Estetiska programmet i många kommuner som tidigare inte haft estetiska linjer.

3.3.5 Kommitténs synpunkter

Den här gjorda jämförelsen mellan åren 1990 och 1995 visar klart att gymnasieskolan har vissa utbildningar med stor stabilitet, dvs. elevantalet har inte förändrats i särskilt hög grad i den nya gymnasieskolan med lokala beslut om studievägar och antal utbildningsplatser. Flera av dessa utbildningar är pojkdominerade. Utbildningsområden som är flickdominerade uppvisar däremot stora förändringar.

Inom vissa utbildningsområden har den nya gymnasieskolan medfört stora förändringar i elevantal. Inom de utbildningsområden som ökat kraftigt finns bl.a. sådana program som Estetiska programmet och Medieprogrammet.

Som framgår av tidigare avsnitt har vissa utbildningsområden minskat kraftigt i den nya gymnasieskolan. Att sökandetrycket minskat för t.ex. Byggprogrammet (BP) och Omvårdnadsprogrammet (OP) torde framför allt bero på att eleverna väl känner till att det inom dessa områden f.n. är små möjligheter till nyanställningar.

Att Teknisk gren på Naturvetenskapsprogrammet (NV) endast har ungefär hälften så många elever som T-linjen i den gamla gymnasieskolan kan enligt kommitténs bedömning på sikt medföra brist på vissa kategorier av ingenjörer/tekniker.

Kommittén anser det viktigt att alla elever får en god gymnasieutbildning som en grund för det livslånga lärandet – i högskolan, i vuxenutbildningen och på arbetsplatsen. Det är positivt att eleverna kan

välja program i gymnasieskolan som ger eleverna möjlighet att vidareutveckla sina personliga intressen. Utbildningen i gymnasieskolan är bred och ger en grund för yrkesverksamhet inom olika yrkesområden.

3.4 Behovet av information

Eftersom den decentraliserade planeringen av gymnasieskolan bygger på att elevernas önskemål skall få betydande genomslag ställs stora krav på att eleverna får en god information om gymnasieskolans utbildningsvägar. Enligt 5 kap. 4 § skollagen är varje kommun skyldig att "informera om de nationella programmen och om möjligheterna att få utbildning på specialutformade eller individuella program". Enligt 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, skall personal för studie- och yrkesvägledning (sy) eller den personal som fullgör motsvarande uppgifter "informera och vägleda eleverna inför den fortsatta utbildningen och yrkesvalet och vara till stöd för den övriga personalens studie- och yrkesorienterande insatser".

Enligt 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, skall personalen "bidra med underlag för elevernas val av utbildning och yrke" och "informera och vägleda eleverna inför deras val av kurser, fortsatt utbildning och yrkesverksamhet och därvid motverka sådana begränsningar i valet som grundar sig på kön och på social och kulturell bakgrund".

Flera undersökningar visar att eleverna i gymnasieskolan ofta är missnöjda med den information de fått inför valet till gymnasieskolan. I rapporten *Elevernas värdering av sin gymnasieutbildning* (PM, Skolverket, 1995) uppger nästan hälften av eleverna att de fått dålig eller mycket dålig information om möjligheterna till gymnasieutbildning. Enligt denna rapport har kommunerna i många fall ändrat sin gymnasieorganisation efter elevernas önskemål. Det visar sig dock svårare att tillgodose elevernas val av program med yrkesämnen än deras val av Naturvetenskapsprogrammet (NV) och Samhällsvetenskapsprogrammet (SP).

Genom informationen under grundskolans högre årskurser får eleverna underlag för sina val av studievägar i gymnasieskolan. Grundskolan har ett ansvar för att eleverna får en god information om gymnasieskolans utbud av studievägar och för vilka delar av arbetslivet dessa studievägar ger kompetens. Vidare måste information ges både om studievägar som kommande läsår planeras i kommunen eller i samverkansområdet och om övriga studievägar som eleven har rätt att söka till.

F.n. är det många studievägar i gymnasieskolan som är riksrekryterande, vilket innebär en skyldighet för kommunen att tillgodose ett elevönskemål även för utbildningar utanför kommunen eller samverkansområdet och oavsett storleken av den interkommunala ersättning som kommunen måste betala för eleven till den mottagande kommunen. Riksrekryterande utbildningar är i år ca 400 lokala grenar, 9 speciella yrkesutbildningar, ett antal idrottsgymnasier och ett antal fristående gymnasieskolor. Därtill kommer att elever har rätt att söka till de 16 nationella programmen med sina sammanlagt 33 nationella grenar i andra kommuner under förutsättningen att studievägen inte finns på hemorten. Den automatiska rätten till riksrekrytering till lokala grenar upphör den 1 juli 1998.

Som nämnts tidigare är kommunerna enligt 5 kap. 4 § skollagen skyldiga att informera eleverna om nationella, specialutformade och individuella program. Formellt sett finns inte en motsvarande skyldighet vad gäller de många lokala grenarna – trots att de f.n. är riksrekryterande. Detta kan skapa problem, bl.a. följande.

Kommunerna har inte tillgång till någon samlad tryckt information om de lokala grenarnas namn, inriktning och lokalisering av den typ som för den gamla gymnasieskolan fanns i den s.k. Röda boken. Detta gör det mycket svårt för kommunerna att ge information om andra lokala grenar än de som finns i kommunen och samverkansområdet. I enstaka fall kan en elev på annat sätt än genom skolan få information en lokal gren som intresserar eleven. Om eleven får denna information för sent, dvs. efter intagningen i gymnasieskolan, känner sig eleven självklart besviken.

Kommittén vill betona vikten av att eleverna får en så fullständig information som möjligt om vilka utbildningar de har rätt att söka, såväl program som anordnas inom den egna kommunen och samverkansområdet som övriga program.

3.5 Att söka till gymnasieskolan

Gymnasieskolan är frivillig och detta innebär att elever efter genomgången grundskola kan välja att inte söka till gymnasieskolan.

Den följande tabellen visar antalet elever i årskurs 1 på nationella program, specialutformade program och individuella program läsåren 1994/95–1996/97. Observera att siffrorna för läsåren 1994/95 och 1995/96 avser den definitiva statistiken som gäller förhållandena den 15 oktober medan siffrorna för läsåret 1996/97 avser den preliminära statistiken från den 15 september 1996. Det är framför allt elevantalet på de

individuella programmen som brukar öka under tiden från den preliminära till den definitiva statistiken.

Nationellt program	Ant. elever	Ant. elever	Ant. elever
	årskurs 1 94-10-15	årskurs 1 95-10-15	årskurs 1 96-09-15
Samhällsvetenskap (SP)	26 474	26 192	26 604
Naturvetenskap (NV)	17 732	20 231	22 400
Barn- och fritid (BF)	8 263	7 932	7 542
Handels- och adm. (HP)	6 929	6 717	6 322
EI (EC)	5 105	4 855	5 006
Estetiska (ES)	5 005	5 407	5 468
Omvårdnad (OP)	4 943	4 751	4 413
Hotell- och restaurang (HR)	4 626	4 890	5 269
Fordon (FP)	4 561	4 464	4 594
Medie (MP)	3 259	3 640	3 615
Bygg (BP)	3 038	2 927	2 685
Industri (IP)	2 958	3 414	3 209
Naturbruk (NP)	2 524	2 508	2 581
Hantverk (HV)	1 515	1 433	1 489
Energi (EN)	1 092	935	938
Livsmedel (LP)	770	793	869
Specialutformat (SM)	1 484	3 178	3 939
Individuella (IV)	13 970	15 165	12 135

Som framgår av denna tabell är det framför allt Naturvetenskapsprogrammet som uppvisar en kraftig ökning. För övriga nationella program är förändringarna jämförelsevis små. Ökningen för de individuella programmen från 1994 till 1995 kan delvis förklaras av att vissa introduktionskurser för invandrare det första året rapporterats som specialkurser och inte som individuella program.

Totalt var läsåret 1994/95 antalet elever i årskurs 1 på program i den nya gymnasieskolan 114 431. Motsvarande siffra för läsåret 1995/96 är 119 694.

Specialkurserna i den gamla gymnasieskolan (grundskoleanknutna och påbyggnadsutbildningar) är under avveckling. Hösten 1994 var antalet elever på specialkurser 13 395 medan antalet elever hösten 1995 minskat till 7 411.

Gymnasieskolans totala elevantal i årskurs 1 läsåret 1994/95 var 144 431 och läsåret 1995/96 130 061.

Hösten 1994 var det 98 % av grundskolans elever som övergick till gymnasieskolan. Hösten 1995 återfanns lika stor andel, 98 %, i gymnasieskolan. Detta innebär att ca 2 400 elever som gick ut grundskolan våren 1995 inte återfanns i gymnasieskolan hösten 1995.

I kommitténs första betänkande (SOU 1996:1, Den nya gymnasieskolan, hur går det?) refererades (s. 32–33) Skolverkets rapport Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan, daterad oktober 1995. Undersökningen bygger på intervjuer med 143 ungdomar i sju kommuner. I undersökningen framhålls att flera av de elever som avbrutit sina gymnasiestudier helt eller i något ämne hade förutsättningar för att kunna studera i gymnasieskolan och i stället hade fortsatt sina studier av det nedlagda ämnet i komvux.

Enligt kommitténs uppfattning är det positivt att så stor andel som 98 % av eleverna väljer att gå i gymnasieskolan. Dock bör gruppen elever, som trots erbjudandet om att komma in på Individuellt program (IV), väljer att helt stå utanför gymnasieskolan ständigt uppmärksammas. Undersökningar bör göras om orsakerna till att dessa elever inte fortsätter i gymnasieskolan.

3.6 Att välja program

När det gäller elevernas val av studievägar är andelen elever som fått sitt förstahandsval tillgodosett ett sedan länge använt mått på gymnasieorganisationens effektivitet.

Hösten 1994 intogs en relativt stor andel elever på specialkurser i den gamla gymnasieskolan. Vidare fanns 16 353 elever i ett tredje gymnasieår som inrättats av arbetsmarknadsskäl. Studievägarna i den gamla gymnasieskolan hade en betydligt lägre andel förstahandssökande än de nationella programmen, vilket framgår av följande tabell.

Studievägar	Antal elever i årskurs 1 94-10-15	Intagna på första- handsval (%)
Linjer	435	57,9
Specialkurser	13 395	43,2
Nationella program	98 794	86,6

För gymnasieskolan totalt var det 68,9 % av eleverna som hösten 1994 blev intagna på sitt förstahandsval.

Följande tabell visar motsvarande siffror för intagningen hösten 1995.

Studievägar	Antal elever	Intagna på
	i årskurs 1	första-
	95-10-15	handsval (%)
Specialkurser	6 182	45,4
Nationella program	101 089	85,7

För gymnasieskolan totalt var det 72,4 % av eleverna som hösten 1995 blev intagna på sitt förstahandsval.

En jämförelse mellan intagningen hösten 1994 och hösten 1995 visar att andelen förstahandssökande intagna på nationella program förändrats obetydligt. Antalet elever på specialkurser och i tredje gymnasieåret har minskat kraftigt från 1994 till 1995.

Andelen förstahandssökande 1994 varierade starkt mellan de olika programmen. Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet hade höga andelar och av program med yrkesämnen Medicinprogrammet och Hotell- och restaurangprogrammet. De lägsta andelarna förstahandssökande hade Energiprogrammet och Industriprogrammet.

I den följande tabellen visas andelen elever som är intagna på sina förstahandsval på något av de 16 nationella programmen i oktober 1994 och i oktober 1995. Programmen är ordnade efter andelen intagna på förstahandsval 1994.

Nationellt program	Andel intagna på förstahandsval (%)	
	94-10-15	95-10-15
Naturvetenskap (NV)	94,0	93,1
Medie (MP)	93,3	90,3
Hotell- och restaurang (HR)	91,7	89,1
Naturbruk (NP)	90,5	90,1
Samhällsvetenskap (SP)	89,4	87,6
EI (EC)	88,1	85,8
Estetiska (ES)	87,6	87,1
Fordon (FP)	87,1	84,7
Hantverk (HV)	86,5	88,1
Barn- och fritid (BF)	84,8	81,6
Bygg (BP)	76,8	78,0
Omvårdnad (OP)	76,6	77,5
Handels- och administration (HP)	74,9	74,2
Livsmedel (LP)	70,4	73,0
Energi (EN)	69,5	68,0
Industri (IP)	64,5	70,0

Som framgår av tabellen är förändringarna mellan åren obetydliga för de flesta programmen. De största förändringarna gäller Industriprogrammet (+ 5,5 %), Barn- och fritidsprogrammet (- 3,2 %) och Medieprogrammet (- 3,0 %).

I Skolverkets Verksamhetsplan 1995/96 framhålls (s. 13) att "sökandemönstret till gymnasieskolans program är ett angeläget område för analys". Denna analys sker bl.a. inom projektet Hur fungerar skolsystemet ur den enskilde elevens perspektiv?

Inom Utbildningsdepartementet tillkallades i mars 1995 en arbetsgrupp (U95:A) för ökad rekrytering till gymnasieskolans industriprogram (IP). I arbetsgruppen ingick representanter för Skolverket, SAF, LO och två kommuner. Arbetsgruppen fick till uppgift att bl.a. kartlägga rekryteringen till IP i olika kommuner, analysera varför rekryteringen varierade mellan kommunerna och ge förslag till eventuella förändringar av IP. Arbetsgruppens resultat har redovisats i rapporten Ökad rekrytering till gymnasieskolans industriprogram (Ds 1996:53).

Som tidigare nämnts fortsätter nästan alla grundskoleelever (98 %) i gymnasieskolan. Av dessa kom hösten 1995 ca 72 % in på sitt förstahandsval men andelen förstahandssökande varierar från program till program. Kommittén anser program med låg andel förstahandssökande kontinuerligt bör uppmärksammas.

3.7 Att välja gren

Av de 16 nationella programmen har 12 indelning i grenar i årskurserna 2 och 3. De fyra program som saknar grenindelning är Barn- och fritidsprogrammet (BF), Handels- och administrationsprogrammet (HP), Hantverksprogrammet (HV) och Naturbruksprogrammet (NP). I dessa fyra program kan inriktning endast väljas genom val av kurser eller genom inrättande av lokala grenar.

I följande tabell redovisas antalet elever i årskurs 2 i oktober 1995 på de nationella programmen och hur stor andel av eleverna som går på de olika grenarna.

Program	Gren i årskurs 2	Antal elever	Procent
Bygg (BP)	Byggnadsplåt	114	4
	Hus och anläggning	1 998	77
	Måleri	501	19
El (EC)	Automation	855	19
	Elektronik	1 978	45
	Installation	1 576	36
Energi (EN)	Energi	320	40
	Fartygsteknik	223	29
	VVS	249	31
Estetiska (ES)	Dans och teater	1 108	28
	Konst och formgivning	1 545	38
	Musik	1 373	34
Fordon (FP)	Flygteknik	211	6
	Karosseri	243	6
	Fordonsteknik	2 289	60
	Transport	1 046	28
Hotell- och restaurang (HR)	Hotell	587	17
	Restaurang	2 757	78
	Storhushåll	166	5
Industri (IP)	Industri	1 761	73
	Process	154	6
	Textil och konfektion	99	4
	Trä	421	17
Livsmedel (LP)	Bageri och konditori	453	69
	Kött och charkuteri	203	31
Medie (MP)	Information och reklam	2 428	88
	Tryckmedier	331	12
Naturveten- skap (NV)	Naturvetenskaplig	10 554	65
	Teknisk	5 769	35
Omvårdnad (OP)	Omvårdnad	3 993	96
	Tandvård	175	4
Samhälls- vetenskap (SP)	Ekonomisk	8 775	35
	Humanistisk	3 105	13
	Samhällsvetenskap	12 838	52

Som framgår av tabellen över antalet elever på de nationella grenarna finns det inom vissa program grenar som har en mycket låg andel elever. En översyn bör göras av dessa program för att undersöka om det finns möjlighet att ersätta en lågfrekvent gren med ett antal

valbara kurser inom en mer frekvent gren på samma program. En fördel med en sådan förändring är att informationen inför valet till gymnasieskolan kan förenklas. En nackdel med förändringen är att den avvecklade inriktningen inte blir riksrekryterande, dvs. endast sökbar för elever i kommunen eller samverkansområdet.

Utöver de ovan beskrivna nationellt fastställda grenarna finns ett stort antal lokala grenar.

Följande tabell visar hur många elever som återfanns på de lokala grenarna med anknytning till nationella program i årskurs 2 hösten 1995.

Nationellt program	Antal elever 1995-10-15 i årskurs 2 på lokala grenar
Samhällsvetenskap (SP)	1 141
Hotell- och restaurang (HR)	618
Naturvetenskap (NV)	454
Estetiska (ES)	360
Barn- och fritid (BF)	331
Medie (MP)	261
Industri (IP)	111
Hantverk (HV)	99
Naturbruk (NP)	90
El (EC)	87
Fordon (FP)	85
Handels- och administr. (HP)	44
Energi (EN)	19
Bygg (BP)	14
Livsmedel (LP)	4
Omvårdnad	-
Summa	3 718

Enligt 6 kap. 11 § gymnasieförordningen ”fördelas eleverna inför andra eller tredje året på grenar”. Denna fördelning görs av kommunen. Det finns alltså ingen i förordningen inskriven skyldighet för kommunen att låta elevernas val styra fördelningen på grenar. Däremot finns det i skollagen en bestämmelse om att antalet platser på de olika programmen och deras grenar skall anpassas med hänsyn till elevernas önskemål. I propositionen om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m.m (prop. 1991/92:157) tog statsrådet upp problemet med att elever inte kan

vara säkra på att i högre årskurser komma in på önskad gren i programmet. Det föreslogs därför en grengaranti, innebärande att kommun som så önskar kan erbjuda eleverna en garanti för att de i årskurs 2 tas in på önskad gren.

Riksdagen beslöt i denna fråga enligt propositionen (bet. 1991/92:UbU26, rskr. 1991/92:311) och bestämmelser om grengaranti infördes i skollagen 5 kap. 6 a §.

Enligt vad kommittén erfarit är det endast i liten utsträckning kommunerna utnyttjar möjligheten att ge grengaranti. Däremot torde det vara vanligt att eleverna när de söker program i gymnasieskolan också uppger det kommande grenvalet. Om kommunen därefter planerar antalet klasser på de olika grenarna efter detta preliminära grenval har i praktiken eleverna fått en grengaranti men samtidigt mycket små möjligheter att ändra sitt grenval.

Av skolstatistiken framgår antalet elever på de olika grenarna i gymnasieskolan. Någon central statistik över antalet sökande till grenarna finns däremot inte.

Att låta eleverna välja gren under tiden i årskurs 1 kan medföra organisatoriska problem. Följande exempel kan belysa detta.

I en kommun med Elprogrammet (EC) har man normalt två klasser i årskurs 1 och i årskurs 2 en klass (16 elever) på Gren Elektronik och en klass (16 elever) på Gren Installation. Under utbildningen i årskurs 1 visar det sig att 25 elever vill ha Gren Elektronik och endast 7 elever Gren Installation. Om elevernas val skulle tillgodoses fullt ut borde man inrätta två klasser med mindre än 16 elever på Gren Elektronik och en klass på Gren Installation. På skolan är man osäker om detta endast är en tillfällig trend. Vidare måste man beakta kostnaderna för lärare och utrustning. Detta gör att man beslutar att kommunen även i fortsättningen skall ta in 16 elever på Gren Elektronik och 16 elever på Gren Installation. Detta får i exemplet till följd att 9 elever som velat komma in på Gren Elektronik i stället erbjuds platser på Gren Installation.

Exemplet visar kommunernas praktiska svårigheter att tillgodose elevernas val av grenar.

Enligt kommitténs uppfattning är det viktigt att kommunerna för de program som har nationella grenar dimensionerar dessa grenar med hänsyn till elevernas val.

3.8 Preliminär statistik för 1996

I detta kapitel har statistiska uppgifter avseende hösten 1990 jämförts med motsvarande uppgifter avseende hösten 1995.

Kommittén har från Skolverket fått en preliminär statistik beträffande intagningen på gymnasieskolans program den 15 september 1996. I följande tabell jämförs dessa uppgifter med motsvarande uppgifter från den 15 september 1995.

Program	Ant. elever årskurs 1 95-09-15	Ant. elever årskurs 1 96-09-15	För- ändring procent
Barn- och fritid (BF)	7 956	7 542	- 5,2
Bygg (BP)	2 959	2 685	- 9,3
EI (EC)	4 906	5 006	+ 2,0
Energi (EN)	943	938	- 0,5
Estetiska (ES)	5 280	5 468	+ 3,6
Fordon (FP)	4 523	4 594	+ 1,6
Handels- och admin. (HP)	6 807	6 322	- 7,1
Hotell- och restaurang (HR)	4 917	5 269	+ 7,2
Hantverk (HV)	1 413	1 489	+ 5,4
Industri (IP)	3 404	3 209	- 5,7
Livsmedel (LP)	809	869	+ 7,4
Medie (MP)	3 674	3 615	- 1,6
Naturbruk (NP)	2 427	2 581	+ 6,3
Omvårdnad (OP)	4 879	4 413	- 9,6
Naturvetenskap (NV)	20 401	22 400	+ 9,8
Samhällsvetenskap (SP)	26 422	26 604	+ 0,7
Specialutformat (SM)	2 898	3 939	+35,9
Individuella (IV)	12 497	12 135	- 2,9
Int. Baccalaureate (IB)	196	319	+ 62,8
Summa, alla program	117 311	119 397	+ 1,8

Som framgår av tabellen uppvisar bland de nationella programmen Naturvetenskapsprogrammet (NV) den största ökningen. Bland de nationella programmen med yrkesämnena har fyra program betydande procen-

tuella ökningar (HR, HV, LP och NP) medan tre nationella program har markanta minskningar (BP, HP och IP).

Den stora ökningen av Specialutformade program (SM) gäller framför allt tekniskt inriktad utbildning (industrigymnasier och program med inslag från Teknisk gren på NV och IP).

3.9 Att välja kurser

Den nya gymnasieskolan är kursutformad genom att alla ämnen är indelade i kurser. Frågor som hör samman med kursutformningen har behandlats bl.a. av en arbetsgrupp inom Utbildningsdepartementet med företrädare för departementet, Skolverket och Svenska Kommunförbundet. Arbetsgruppen har arbetat under åren 1993–1995 och gett ut tre rapporter:

- Centrala frågor i utvecklingen av kursutformad gymnasieskola (Ds 1993:69)
- Kursutformad gymnasieskola för alla? (Ds 1994:139)
- Kursutformad gymnasieskola – en flexibel skola för framtiden (Ds 1995:78)

Den andra delrapporten sändes ut på remiss till kommuner, gymnasieskolor, komvuxenheter och vissa organisationer.

Inom Svenska Kommunförbundets projekt Kursutformad gymnasieskola har genomförts enkätundersökningar, en läsåret 1994/95 och en läsåret 1995/96. En uppföljning görs beträffande situationen läsåret 1996/97. En slutrapport beräknas föreligga i början av 1997.

I den kursutformade gymnasieskolan finns stora möjligheter för kommunerna att med bibehållande av programstrukturen skapa ett flexibelt system så att eleverna får ett studieprogram efter sina olika förutsättningar. Detta kan ske inom de nationella programmen. Enligt kommitténs mening är det viktigt att möjligheten att få ett specialutformat program också finns. Därigenom kan eleven kombinera en intresseinriktning med behörighetsgivande studier.

För varje nationellt program finns en plan över gemensamma kurser och valbara kurser. Antalet valbara kurser är stort inom vissa program (t.ex. BP, EC, FP, NP och IP) men litet inom andra program (t.ex. LP och OP). Inom Samhällsvetenskapsprogrammet finns valbara kurser endast inom Ekonomisk gren. Naturvetenskapsprogrammet har inga valbara nationella kurser.

Som exempel på ett program med många valbara kurser kan nämnas Byggprogrammet (BP), som har mer än hundra kurser. De valbara kurserna, som är ordnade alfabetiskt, ger möjlighet till inriktning mot en viss yrkesprofilering inom ämnena Byggt teknik, Anläggningsmaskinteknik, Fordonsyrkesteknik samt Lackeringsteknik.

Enligt kommitténs uppfattning underlättas informationen till eleverna om det i program med många valbara kurser framgår vilka kurser som avser en viss yrkesinriktning.

Att Samhällsvetenskapsprogrammet endast har valbara kurser inom Ekonomisk gren och Naturvetenskapsprogrammet inga valbara kurser alls kan vara orsaken till att det finns så många lokala grenar inom dessa båda program.

Vid en eventuell kommande översyn av gymnasieskolans program bör enligt kommitténs mening elevernas utrymme för val av kurser på Naturvetenskapsprogrammet och Samhällsvetenskapsprogrammet uppmärksammas.

Inom alla program finns möjlighet att införa lokala kurser. Enligt 2 kap. 12 – 17 §§ gymnasieförordningen är det styrelsen för utbildningen som beslutar om inrättande av lokala kurser. En lokal kurs inom ett nationellt program, som minst måste omfatta 30 timmar, skall vara ”förenlig med de nationellt fastställda programmålen” och ”tillföra ytterligare mål”.

I Skolverkets rapport (nr 89) 30 gymnasieskolor i ett reformarbete framhålls beträffande lokala kurser:

”Lokalt utvecklade kurser återfinns på praktiskt taget alla skolor. De bedöms i allmänhet vara av en godtagbar kvalitet, även om det internt på skolorna ibland framförs kritik mot vissa av dem. Kurser finns både av traditionell och av nyskapande karaktär. En bred uppfattning bland lärarna är att lokala kurser i första hand skall förstärka nationella kurser genom breddning och fördjupning. Det främsta motivet för att ta fram lokala kurser är då att de ger mer frirum för lärare och elever att bestämma målen.”

Någon i skolförfattningarna inskriven rätt för eleverna att välja kurser finns inte. I stället är det kommunen eller respektive gymnasieskola som kan organisera undervisningen på de nationella programmen så att eleverna erbjuds flera kurser att välja mellan.

Av Svenska Kommunförbundets enkät från oktober 1995 framgår att 93 % av gymnasieskolorna anser att eleverna fått ”ökade valmöjligheter i fråga om kurs”.

Någon närmare precisering av vilka valmöjligheter som getts finns inte i materialet men i rapporten framhålls att "den kvalitativa sidan fordrar mer ingående studier".

Som framgått av det tidigare finns ett stort material som beskriver utvecklingen av kursutformningen i den nya gymnasieskolan. I materialet behandlas bl.a. frågan om möjligheten att välja kurser i en annan kommun. Det är dock ur detta material svårt att utläsa om eleverna verkligen önskat en större frihet att välja kurser. Ett uttalande i ett remissyttrande över Kursutformningsgruppens andra rapport pekar mot att det varit svårt att tillgodose elevernas önskemål:

"Flera kurser i språk finns exempelvis på de flesta skolor men ett stort antal elever på yrkesförberedande program är utestängda på grund av schematekniska hinder. Några egna grupper för dessa elever har skolorna inte råd att starta."

Kommittén har observerat att möjligheterna för eleverna att välja kurser varierar starkt från gymnasieskola till gymnasieskola.

Vid någon skola har eleverna möjlighet att välja mellan flera kurser inom de obligatoriska ämnena. Så erbjuds eleverna bl.a. i ämnet Religionskunskap flera likvärdiga kurser. I kärnämnet Engelska kan eleverna välja mellan en snabbare kurs och en långsammare kurs, för vilken lärarresurser ur det lokala tillägget tagits i anspråk.

Vid en skola som har många program med yrkesämnen får eleverna välja mellan kurser som är fördjupning i respektive karaktärsämnen och andra kurser. Resurser för dessa kurser tas dels ur det lokala tillägget, dels ur det individuella valet. Detta system medför att elever som så önskar kan få en förstärkning av yrkesprofilen.

Kommittén anser det väsentligt att erfarenheter från utvecklingsarbete av här beskrivet slag sprids till alla gymnasieskolor.

I slutrapporten från arbetsgruppen för kursutformad gymnasieskola (Ds 1995:78) behandlas bl.a. frågan om en elevs rätt att gå en kurs i en annan kommun. Arbetsgruppen föreslår att det införs en bestämmelse i skollagen om att kommunerna skall sträva efter att elevernas val av kurser tillgodoses. Någon ovillkorlig rätt för en elev att få gå en kurs i annan kommun föreslås inte. Kommittén anser att arbetsgruppens förslag f.n. är tillräckligt och bör genomföras. Genom frivilliga överenskommelser bör kommunerna sträva efter att låta elever som så önskar följa kurser i andra kommuner.

3.10 Att välja ämnen eller kurser inom det individuella valet

I alla nationella program finns ett utrymme om minst 190 gymnasiepoäng avsett för ett individuellt val av kurser. Genom att omfattningen är just 190 poäng är det möjligt för en elev att läsa ytterligare ett främmande språk.

I någon kommun finns en för alla kommunens gymnasieskolor gemensam katalog över kurser som kan ingå i det individuella valet. Till hösten 1996 hade eleverna att välja mellan ett 70-tal olika kurser. Ett 25-tal kurser kom till stånd i varje årskurs med i genomsnitt 20 elever per kurs. Inte sällan får elever åka buss till en annan gymnasieenhet för att få önskad kurs.

Liknande rutiner finns vid de flesta gymnasieskolor. Inför varje läsår upprättas en förteckning över ämnen och kurser som är tänkbara att ingå i det individuella valet. När elevernas önskemål kommit in görs en realistisk bedömning av vilka undervisningsgrupper som kan bildas nästkommande läsår.

En erfarenhet som många gymnasieskolor gjort är att förteckningen över tänkbara ämnen och kurser varit mycket mer omfattande än den uppsättning som visat sig vara möjlig att genomföra. Därvid har många elever blivit besvikna över att de inte fått de kurser de valt i första hand. Även lärare som arbetat med att utforma innehållet i en lokal kurs känner besvikelse. Detta har inte sällan resulterat i att förteckningen blivit betydligt mindre omfattande ett kommande läsår. Detta förhållande beskrivs i Skolverkets rapport 30 gymnasieskolor i ett reformarbete på följande sätt:

”Som framgått kan en stabilisering av kursutbudet skönjas under våren 1995. En relativt fast struktur på de individuella kursvalen kom att växa fram bl.a. som en effekt av den turbulens som inledningsvis återfanns vid flertalet skolor.”

I Skolverkets rapport har studerats efter vilka strategier olika elevgrupper gör valet av kurser inom det individuella valet. Lågpresterande elever med låg motivation väljer framför allt kurser som svarar upp mot deras intressen utanför skolan. Motiverade men lågpresterande elever väljer kurser som kan reparera deras kunskapsbrister. Motiverade och högpresterande elever väljer kurser som kan öka deras konkurrenskraft hos näringslivet eller i högskolan. Högpresterande elever med låg

motivation väljer i stället kurser som kan binda samman undervisningen i gymnasieskolan med sina fritidsintressen.

Rapporten konstaterar (s. 53) att det på vissa skolor endast är inom det individuella valet eleverna får möjlighet att studera kurser som ingår i andra program.

Det är även viktigt att kommunerna/gymnasieskolorna har entydiga regler att tillämpa då fler elever väljer en kurs än det finns platser och att dessa regler tydliggörs för eleverna.

3.11 Kommitténs sammanfattande slutsatser

Kommittén har enligt de givna direktiven sökt granska i vilken utsträckning eleverna får sina utbildningsval tillgodosedda.

Kommittén har granskat följande val:

- 1) att söka till gymnasieskolan
- 2) att välja program
- 3) att välja gren
- 4) att välja kurser
- 5) att välja ämnen eller kurser inom det individuella valet.

En vanlig uppfattning är att eleverna i gymnasieskolan har en författningsenlig rätt att få sina önskemål tillgodosedda i alla ovanstående slag av val.

Enligt skollagen och gymnasieförordningen är kommunerna skyldiga att ta hänsyn till elevernas val då de planerar sin gymnasieskola, dvs. vilka program och vilka grenar de skall inrätta samt hur dessa skall dimensioneras. Detta innebär ingen ovillkorlig rätt för eleverna att få sina val tillgodosedda. Kommittén har dock funnit att kommunerna i relativt stor utsträckning försöker tillgodose elevernas val i dessa avseenden. Med hänsyn till den betydelse för studieframgången det har om eleverna får gå en utbildning de är intresserade av, vill kommittén understryka vikten av att kommunerna anstränger sig för att tillgodose elevernas val.

När det gäller val av kurs finns inga bestämmelser om kommunens skyldigheter. Som framgått stöder kommittén förslaget från arbetsgruppen för kursutformad gymnasieskola om ett införande av en bestämmelse att kommunerna skall sträva efter att tillgodose elevernas val av kurser.

Kommittén förordar också erfarenhetsutbyte mellan gymnasieskolorna om olika organisatoriska modeller för att öka elevens möjlighet att få välja kurs efter intresse – och att få gå sådan kurs.

4 Gymnasieskolor på nya orter

4.1 Inledning

Kommittén skall enligt givna direktiv följa ”effekterna av utbyggnaden av gymnasieskolan på nya orter”.

Enligt 5 kap. 5 § skollagen är numera varje kommun skyldig att erbjuda gymnasieutbildning på nationella program för samtliga ungdomar i kommunen som genomgått grundskolan. Erbjudandet gäller utbildning i gymnasieskola i den egna kommunen eller i en annan kommun eller ett landsting enligt ett samverkansavtal.

I föregående kapitel har planeringssystemet för den gamla gymnasieskolan beskrivits. I detta starkt centraliserade system ingick att staten bestämde vilka kommuner som fick ha gymnasieskola. Kommuner med fullständig gymnasieskola, dvs. med såväl studieförberedande som yrkesinriktade studievägar, betecknades som ”g-orter”.

Det fanns flera skäl för att man från statens sida ville begränsa antalet gymnasieskolor.

Ett viktigt skäl för begränsningen av antalet gymnasieskolor var att en alltför liten gymnasieskola kunde ge eleverna för få möjligheter till val av ämnen. En undersökning som gjordes av SÖ visade att elevunderlaget för en gymnasieskola i en kommun borde uppgå till minst 100 16-åringar. Ett annat skäl till restriktiviteten var att en gymnasieskola i ytterligare en kommun kunde få en negativ inverkan på de kringliggande gymnasieskolornas möjligheter att behålla sitt utbud av studievägar. Vidare kunde en nyetablering av en gymnasieskola medföra ökade statliga kostnader, för byggnationen och för driften av gymnasieskolan. Eftersom driftbidraget var knutet till lärarlönerna kunde en ökning av antalet gymnasieskolor medföra ökade statliga kostnader om antalet undervisningsgrupper därmed ökade.

Många kommuner som ansökte om att inrätta en egen gymnasieskola fick nej med hänvisning till skälen som nyss angetts.

Införandet av den nya gymnasieskolan innebar att kommunerna från staten övertog beslutsansvaret i en rad viktiga frågor. Så fick varje kommun bl.a. rätt att besluta om att inrätta gymnasieskola. Denna rätt infördes läsåret 1993/94. Detta har medfört att gymnasieskolor inrättats i ett stort antal kommuner som tidigare saknade gymnasieskola.

4.2 Kommitténs faktaunderlag

Svenska Kommunförbundet har följt den kommunala gymnasieplaneringens utveckling. Som ett led i detta arbete startades 1996 projektet Nya gymnasieskolor samt kommunal samverkan inom gymnasieskolan (NYSAM-projektet). Kommittén har deltagit i arbetet med detta projekt.

Inom NYSAM-projektet utarbetades en enkät som i april 1996 tillställdes samtliga kommuner som i planeringssystemet för den gamla gymnasieskolan inte varit g-orter.

Enkätundersökningen avsågs bl.a. belysa följande frågeställningar:

- Vilka kommuner har sedan den 30 juni 1993 nyinrättat gymnasieskola?
- Vilka kommuner saknar i dag gymnasieskola men planerar att inrätta en sådan?
- Vilka har varit de viktigaste motiven för att inrätta gymnasieskola?
- Vilken process har föregått beslutet om att inrätta gymnasieskola?
- Vilka förutsättningar finns i fråga om elevunderlag, organisation, lokaler, personal, ekonomi, pedagogik etc.?
- Vilka erfarenheter – positiva och negativa – har vunnits av nyetableringen?

En sammanställning av resultaten från Kommunförbundets enkät tillställdes kommittén under augusti 1996.

Kommittén har ansett det angeläget att analysera de ekonomiska konsekvenserna av nyetableringarna. Den analys kommittén gjort baseras framför allt på Skolverkets årliga rapporter med jämförelsetal över skolkostnaderna i landets kommuner.

Kommitténs ledamöter och sekretariat har besökt dels ett antal nyetablerade gymnasieskolor, dels kommuner med äldre gymnasieskolor som genom nyetableringarna fått ett minskat elevunderlag. Rapporter från dessa besök har också gett underlag för kommitténs bedömningar.

4.3 Antalet kommuner med gymnasieskola

Kommunförbundets enkät gick ut till de totalt 142 kommuner som inte tidigare varit g-orter. Hälften av dessa, 71 kommuner, saknar f.n. gymnasieskola eller har endast individuella program. 23 kommuner har konkreta planer på att inom de närmaste åren inrätta egen gymnasiesko-

la. Fullföljs dessa planer kommer vid sekelskiftet endast 48 av landets f.n. 288 kommuner att sakna gymnasieskola.

Under tiden 1990/91–1995/96 har nya gymnasieskolor med ett eller flera nationella program etablerats i 39 kommuner som tidigare saknade gymnasieskola. Framför allt är det fråga om kommuner som tidigare endast hade yrkesinriktad gymnasieutbildning men som nu kompletterat utbudet med ett eller två av Naturvetenskaps- och Samhällsvetenskapsprogrammen. Bland kommuner med nystartad gymnasieskola återfinns några kranskommuner i storstadsområden, t.ex. Ale, Härryda och Värmdö. Dessa kommuner har ett så stort elevunderlag att de troligen kunnat bli g-orter enligt de tidigare principerna. Vissa nya gymnasiekommuner har däremot ett mycket litet elevunderlag men ändå en relativt väl utbyggd gymnasieskola med ett flertal program.

4.4 Motiv för inrättande av gymnasieskola

Initiativet till inrättande av gymnasieskola på en ny ort har i regel tagits av kommunledning, facknämnd eller förvaltning. Skola eller skolledning i grundskola och komvux har också varit aktiva liksom näringslivet på orten. Föräldrar och elever har sällan varit pådrivande.

Av elevintervjuer som gjorts har framkommit att många elever till en början varit negativa till nyetableringen och ansett det bättre att gå i gymnasieskolan på en stor ort. När den nyetablerade gymnasieskolan väl kommit igång har elevernas inställning ofta blivit mer positiv. Detta kan beläggas av följande yttrande i enkäten från Storumans kommun.

”Attityden har konstant blivit enhetligt positiv. Från början stor skepsis. Fortfarande finns vissa elever som vill flytta hemifrån och därför är negativa.”

I de flesta kommuner har beslutet om inrättande av gymnasieskola föregåtts av en särskild utredning, varvid man ofta anlitat extern utredare.

Svaren på Kommunförbundets enkät tyder på att det finns ett från det gamla planeringssystemets tid uppdämt behov att garantera kommunens elever ett utbud av studievägar på nära håll. Några kommuner pekar på att man före etableringen hade stora kostnader för interkommunala ersättningar till andra kommuner men nu har ”kontroll över ekonomin”. I några kommuner har gymnasiekostnaderna blivit lägre efter etableringen av egen gymnasieskola.

Kortare restid för eleverna och vitalisering av närsamhället uppges som viktiga skäl för inrättande av gymnasieskola.

Praktiskt taget alla kommuner uppger att det är lätt att arbeta med pedagogisk förnyelse i en nyetablerad gymnasieskola. Till grund för etableringen har i många fall utarbetats ett särskilt måldokument som bl.a. visat vilken pedagogisk utveckling man förväntat sig. Så har t.ex. skett i Söderköpings kommun, som framhåller att det finns "mycket stora möjligheter att åstadkomma något bra, när man får starta från grunden".

4.5 Utbildningsutbud

Det finns stora skillnader inom gruppen nya gymnasiekommuner. Antalet nationella program per gymnasieskola varierar mellan ett och nio. Antalet elever varierar mellan 12 och 605.

Förekomsten av nationella program i de 39 kommuner som inrättat gymnasieskola de senaste åren framgår av nedanstående tabell.

Program	Antal kommuner
Samhällsvetenskap (SP)	39
Naturvetenskap (NV)	33
Industri (IP)	29
Barn- och fritid (BF)	22
Handels- och administration (HP)	17
Fordon (FP)	11
El (EC)	11
Estetiska (ES)	8
Hotell- och restaurang (HR)	7
Hantverk (HV)	7
Medie (MP)	5
Livsmedel (LP)	2
Omvårdnad (OP)	2
Bygg (BP)	2
Energi (EN)	1

Tabellen visar att Samhällsvetenskapsprogrammet (SP) inrättats i alla nya gymnasieskolor och Naturvetenskapsprogrammet (NV) i de allra flesta. Dessa båda program har jämfört med program med yrkesämnen små utrustningskostnader.

I flera av kommunerna har valet av gymnasieprogram byggts på ett samråd med representanter för det lokala arbetslivet. Att Industriprogrammet inrättats i så många kommuner beror på att man från arbetslivets sida pekat på behovet av sådan utbildning.

I 71 % av de nya gymnasiekommunerna finns samverkan mellan den kommunala vuxenutbildningen (komvux) och gymnasieskolan. Det genomsnittliga antalet elever var i dessa kommuner 208 i gymnasieskolan och 159 i komvux.

4.6 Lokalsituation

Lokalfrågan är ofta av avgörande betydelse för etablering av en gymnasieskola. Mer än 10 kommuner har huvuddelen av den gymnasiala utbildningen i nya lokaler. När etableringen medfört nybyggnadsbehov (t.ex. i Oxelösund, Ale, Surahammar, Rättvik och Arjeplog) har investeringen varit en av de största i kommunens historia. Några kommuner kommer att flytta in i nya lokaler 1997.

Enligt Kommunförbundets enkät hade de nya gymnasieskolorna 46 % av undervisningen i befintliga lokaler och 30 % i nybyggda lokaler. För övrig tid utnyttjades om- eller tillbyggda lokaler. 22 % av lokalerna fanns i byggnader gemensamma med grundskolan. En tydlig strävan efter gymnasieidentitet genom egna lokaler kan konstateras.

Många av de nya gymnasieskolorna är små. I många fall är lokalytan per elev betydligt mindre än i de äldre gymnasieskolor som byggts efter de lokalnormer som SÖ fastställt.

I vissa kommuner med äldre gymnasieskolor har den nya gymnasieskolan inneburit en volymökning genom att tvååriga linjer och grundskoleanknutna specialkurser ersatts av treåriga gymnasieprogram. I vissa områden har bortfallet av elever till nya gymnasieskolor varit ungefär lika stort som volymökningen i kommuner med äldre gymnasieskola. Om de nya gymnasieskolorna inte etablerats, hade det uppstått ett behov av nybyggnation på de tidigare gymnasieorterna.

För andra äldre gymnasiekommuner, t.ex. de som redan före införandet av den nya gymnasieskolan hade påbyggnadsutbildningar och ÖGY-försök, har etableringen av nya skolor medfört ett minskat elevunderlag och därmed en minskad organisation. Detta har bl.a. resulterat i att lokaler blivit tomma. I vissa fall har dessa lokaler kunnat utnyttjas för arbetsmarknadsutbildning, kommunal vuxenutbildning eller uppdragsutbildning, men det finns exempel på att lokaler, framför allt för yrkesutbildning, ibland med dyrbar utrustning, ännu står outnyttjade.

4.7 Personalsituation

De allra flesta gymnasieskolorna på de nya orterna har inte haft några problem att rekrytera lärare. Antalet sökande har i flera fall varit stort. I en kommun fick man tio gånger fler sökande än antalet lärartjänster. En strävan har varit att skapa heltidstjänster i gymnasieskolan. Detta kan innebära en risk för att lärarna inte har utbildning i alla ämnen som de undervisar i. Av de nyanställda lärarna kom ungefär hälften från den egna kommunen.

För vissa äldre gymnasieskolor har etableringen av gymnasieskola i närliggande kommuner fått till effekt att man måst minska antalet klasser och grenar, vilket i sin tur medfört att gymnasielärare med behörighet och ibland många års erfarenhet måst sägas upp. I andra äldre gymnasieskolor har – som nyss nämnts – bortfallet till nya gymnasieskolor kompensrats av en volymökning vid införandet av treåriga program.

4.8 Kostnader för etablering av gymnasieskola

Det är angeläget att belysa vilka kostnader nyetableringen medför för kommunen.

Lokalkostnaderna kan bli stora vid nyetableringen av en gymnasieskola. Särskilt gäller detta om det måste byggas en ny skola. I mindre kommuner kan detta bli den största investering kommunen någonsin gjort.

Utrustningskostnaderna för en ny gymnasieskola är särskilt höga för vissa program med yrkesämnena, t.ex. Industriprogrammet och Medicinprogrammet. Vissa kostnader kan undvikas om samverkan med arbetslivet fungerar så att eleverna under den arbetsplatsförlagda utbildningen får utnyttja kvalificerad och dyr utrustning. Trots detta har program med yrkesämnena högre kostnader per elev än Naturvetenskaps- och Samhällsvetenskapsprogrammen.

Lärlönekostnaderna är bl.a. beroende av antalet elever i undervisningsgrupperna. I flera av gymnasieskolorna på nya orter är antalet elever per program och årskurs litet och undervisningskostnaderna per elev därmed höga.

För att närmare belysa de ekonomiska konsekvenserna av etableringarna av nya gymnasieskolor har kommittén låtit undersöka kostnaderna för gymnasieskolan i de i NYSAM-enkäten ingående kommunerna.

Till grund för kostnadsanalyserna har kommittén utnyttjat de rapporter som Skolverkets uppföljningsavdelning årligen ger ut över kommunernas kostnader för alla skolformer. Den senast utkomna rapporten är Skolan – jämförelsetal för skolhuvudmän (Skolverkets rapport nr 106, september 1996), som visar 1995 års kostnader.

För gymnasieskolan visar Skolverkets rapporter kommunernas genomsnittliga driftskostnader per elev totalt och för undervisning, skolledning, läromedel, skolmåltider, elevvård och studie- och yrkesorientering (syo). Rapporten upptar genomsnittskostnader för samtliga elever, såväl de som studerar i kommunens egen gymnasieskola som de som studerar på annan ort och medför kostnader för interkommunala ersättningar.

I den fortsatta framställningen upptas endast hemkommunens gymnasiekostnader.

Kommittén har särskilt studerat kostnadsbilden för kommunerna i två områden med relativt många nyetableringar, nämligen Kronobergs län (G län) och Östergötlands län (E län).

De jämförelser som gjorts visas i följande två tabeller.

Tabell 1. Kostnad per gymnasieelev (i kkr) i G län i kommuner med ny gymnasieskola

Kommun	Kostnad 1992	Elev- antal 92/93	Kostnad 1994	Elev- antal 94/95	Kostnad 1995	Elev- antal 95/96
Alvesta	81,5	279	70,4	431	67,0	446
Lessebo	91,4	18	135,3	30	145,5	36
Markaryd	–	21	129,0	231	71,0	286
Tingsryd	80,4	151	48,6	279	49,9	318
Uppvidinge	69,9	83	68,9	109	62,2	128

Jämförelsetalen i Skolverkets rapporter är inte helt jämförbara mellan åren. Skolskjutskostnader ingår för 1992, men inte för 1994 och 1995. Kommungemensamma kostnader (växel, personal- och lönekontor etc.) ingår inte i 1995 års kostnader.

De höga kostnaderna i Lessebo kommun beror på att man har en specialinriktad yrkesutbildning inom glasområdet. De höga kostnaderna i Markaryds kommun 1994 är initialkostnader (bl.a. för utrustning och läromedel) vid etableringen av gymnasieskolan. Liknande förhållanden redovisas för andra kommuner i landet.

Siffrorna i tabell 1 ovan kan jämföras med kostnaderna per elev i Växjö kommun:

1992	47,8
1994	48,8
1995	48,4

Under dessa år har elevantalet i Växjö kommun varit relativt stabilt:

1992	3 735
1994	3 807
1995	3 702

Att nyetableringarna i de närliggande kommunerna inte påverkat elevantalet i gymnasieskolan i Växjö kommun i någon nämnvärd grad beror på den volymökning som skett genom att tvååriga linjer och specialkurser av olika längd i den gamla gymnasieskolan ersatts av treåriga program i den nya gymnasieskolan.

För de redovisade åren ligger elevkostnaden för G län (1992 53,3; 1994 53; 1995 52,7 kkr) något under riksgenomsnittet. Tillkomsten av de nya gymnasieskolorna har inte påverkat kostnadsbilden i någon högre grad.

Tabell 2. Kostnad per gymnasieelev (i kkr) i E län i kommuner med ny gymnasieskola

Kommun	Kost-	Elev-	Kost-	Elev-	Kost-	Elev-
	nad	antal	nad	antal	nad	antal
	1992	92/93	1994	94/95	1995	95/96
Kinda	129,8	26	106,1	34	114,9	46
Söderköping	–	33	66,1	40	68,7	162
Vadstena	69	78	52,6	117	57,3	132
Valdemarsvik	99,5	76	75,5	141	72,1	200
Åtvidaberg	66,3	167	63,4	237	70,9	310

Kinda kommun har särskilt höga kostnader för läromedel och utrustning på El- och Industriprogrammen.

För de redovisade åren ligger den genomsnittliga elevkostnaden för E län mycket nära den för hela riket. De båda kommunerna i länet med det största elevantalet i gymnasieskolan, Linköping och Norrköping, har också haft en kostnadsutveckling som legat nära riksgenomsnittet.

Utöver förhållandena i de båda nu nämnda områdena har kommittén studerat effekterna av nyetableringar i två andra områden.

Borås kommun har under de senaste åren fått ett minskat elevunderlag i gymnasieskolan och en större andel elever på program med yrkesämnen. Nyetableringar har gjorts i de närliggande kommunerna Herrljunga och Tranemo. Dessa båda kommuner har lägre kostnader per gymnasieelev än Borås. Förhållandena är omvända i AC län, där Lycksele kommun har lägre elevkostnader (63,3 kkr) än de närliggande kommunerna Storuman och Malå med nya gymnasieskolor (88,1, respektive 68,7 kkr).

År 1995 var skolhuvudmännens genomsnittliga elevkostnader i den egna gymnasieskolan (inkl. kommungemensamma kostnader):

	kr
Samtliga huvudmän	61,0
Samtliga kommuner och landsting	60,8
Samtliga kommuner	58,7
Förortskommuner	57,3
Större städer	59,3
Medelstora städer	56,7
Industrikommuner	61,3
Landsbygdskommuner	63,3
Glesbygdskommuner	70,2
Större övriga kommuner	56,6
Mindre övriga kommuner	71,6
Gymnasieförbund	57,9

Den genomsnittliga elevkostnaden i kommuner med nya gymnasieskolor är 69,6 kkr, dvs. något lägre än i glesbygdskommunerna och något högre än riksgenomsnittet.

År 1995 hade de fristående gymnasieskolorna en genomsnittlig elevkostnad av 64,8 kkr, alltså något över riksgenomsnittet.

4.9 Kommitténs kommentarer

Kommittén har i uppdrag att följa effekterna av utbyggnaden av gymnasieskolan på nya orter. Effekterna kan vara av många olika slag och beröra både den ort som etablerar gymnasieskola och den ort där elever från de nya orterna tidigare gick i gymnasieskola. Effekterna kan beröra både elever, deras föräldrar, personalen i skolan och det omgivande samhället. Kommittén har i detta kapitel redovisat de fakta som finns att tillgå.

En effekt av en utökning av antalet gymnasieskolor kan vara att utbudet av utbildningsalternativ påverkas negativt. Det kan finnas en risk att de nya gymnasieskolorna anordnar endast sådana utbildningar som inte fordrar dyr utrustning och att det blir en överetablering av den typen utbildning. Samtidigt finns det en risk för att utbildningar på de gamla gymnasieorterna tappar elevunderlag. Beroende på hur detta bortfall drabbar olika utbildningar skulle en minskning av utbildningsalternativen kunna bli följd.

Kommittén har redovisat att alla nya orter som inrättat gymnasieskola har Samhällsvetenskapsprogrammet (SP) och nästan alla Naturvetenskapsprogrammet (NV), dvs. program med låga utrustningskostnader. Den ökning av andelen elever på Naturvetenskapsprogrammet i riket som kommittén har redovisat i kap. 3 Elevernas möjlighet att välja kan bero på bl.a. ökningen av antalet orter med detta program. En ökning av andelen elever på Naturvetenskapsprogrammet har varit en önskad utveckling. Detsamma gäller ökningen av andelen elever på Industriprogrammet, vilket är det tredje vanligaste programmet i de nya gymnasieskolorna. Det fjärde vanligaste programmet, Barn- och fritidsprogrammet, skulle möjligen kunna bli överetablerat. Effekterna av ökningen av antalet orter som erbjuder Samhällsvetenskapsprogrammet är osäker. Kommittén har inte underlag nog för att bedöma de samlade effekterna på utbudet av utbildningsalternativ i riket. Däremot har kommittén funnit exempel på att grenar inom program i gamla gymnasieskolor måst läggas ner då elevunderlaget minskat genom nyetablering på närliggande ort. Enligt kommitténs bedömning bör effekterna på utbildningsutbudet inom regioner och i riket fortlöpande följas.

En risk med etableringen av gymnasieskolor på många små orter är att eleverna känner sig tvingade – även om de aldrig kan bli det i formell mening – att gå i ortens gymnasieskola trots att de hade önskat gå en utbildning som inte finns i hemortens gymnasieskola. Utbildningsutbudet i hemortens gymnasieskola – också när det gäller grenar och kurser – är som regel mindre än i den större ortens. Vid kommitténs samtal med elever i de nya gymnasieskolorna har eleverna redovisat att de inför sin gymnasiestart ibland varit tveksamma till den nya skolan men att de nu, när de går där, är mycket positiva. Det mindre urvalet grenar och kurser uppvägs av en mängd andra faktorer, såsom trivsel, kortare restider och möjligheter att delta i hemortens sociala liv.

Kvaliteten i de nya gymnasieskolorna är nästa förhållande som skulle kunna ifrågasättas. Som framgått av redovisningen har de nya gymnasieskolorna haft lätt att rekrytera behöriga lärare. Man kan dock ifrågasätta hur ambitionen att ha heltidsanställda lärare gått att förena

med kravet att lärare skall ha utbildning i alla ämnen de undervisar i. Skolledningen har ofta en väl genomtänkt pedagogisk grundsyn. Den har varit vägledande vid rekrytering av personal, ibland för lokalernas utformning och alltid för ledningen av skolans arbete. Såvitt kommittén kan bedöma har flera av de nya gymnasieskolorna en kunskapssyn och anda hos personal och elever som man gärna skulle vilja se i alla gymnasieskolor. Det stöd som de nya gymnasieskolorna har av de lokala politikerna och det lokala arbetslivet är också något man skulle önska att alla gymnasieskolor fick.

En effekt av etableringen av gymnasieskola på nya orter kan vara att kostnaderna för gymnasieskolan ökar. Kostnaderna för de nya gymnasieskolorna är som regel något högre än för de gamla.

En förväntad kostnad är kostnader för lokaler i anslutning till etableringen av den nya gymnasieskolan, särskilt i kommuner som byggt nya skolhus för gymnasieskolan. I de kommuner som kunnat utnyttja utrymme i befintliga skollokaler kan kostnader för ytterligare lokaler uppstå senare då grundskolan om några år får ökat elevantal.

Kostnadsökningen i övrigt är enligt kommitténs bedömning inte så stor, dvs. 69 900 kr per elev jämfört med 61 000 kr per elev i genomsnitt i riket och 70 200 kr per elev i glesbygd. Kommittén anser att dessa något högre kostnader bör vägas mot de fördelar som följer av att en ort har en egen gymnasieskola – för eleverna, deras föräldrar, för näringslivet och som en kulturell samlingsplats för ortens hela befolkning.

4.10 Kommitténs slutsatser

Kommittén kan inte se några skäl att föreslå någon omprövning av den fria rätt att etablera gymnasieskola som kommunerna numera har. Det är avgjort så att de orter som inrättat en gymnasieskola kan redovisa många positiva effekter. De orter som i sin gamla gymnasieskola tappat elevunderlag till de nya gymnasieorterna har oftast kunnat kompensera detta på olika sätt, bl.a. genom att den reformerade gymnasieskolan är treårig. Det gäller emellertid inte alltid. Det finns äldre gymnasieorter som fått problem genom det minskade elevunderlaget. Kommittén menar att vissa sådana effekter inte kan undvikas. Det är dock angeläget att kommunerna inom en region finner former för att samråda om sitt utbildningsutbud så att inte effekterna blir att utbudet av utbildningsalternativ minskar genom konkurrens mellan orterna.

Enligt kommitténs bedömning behöver effekterna av att ett antal gymnasieskolor tillkommit följas ytterligare, t.ex. i vad mån utbudet av utbildningsalternativ inom regioner och i riket påverkas. Därvid bör också effekterna av tillkomsten av nya fristående gymnasieskolor uppmärksammas.

5 Jämställdheten i den nya gymnasieskolan

5.1 Utgångspunkter

I kommitténs direktiv ingår att följa hur flickors och pojkars lika rätt och möjligheter främjas.

Regeringen har i propositionen om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet (prop. 1994/95:164) givit en definition av begreppet jämställdhet eller snarare av jämställdhet i skolan.

”Jämställdhet i skolan bör innebära att skolan skall ge pojkar och flickor likvärdiga villkor och förutsättningar att upptäcka, pröva och utveckla sin fulla potential. Detta förutsätter kunskaper om rådande könsmonster och om könstillhörighetens betydelse för lärandet. Det förutsätter också insikt om att flickor och pojkar inte utgör några enhetliga grupper.”

Regeringen framhåller vidare att flickor och pojkar i undervisningen måste

”bemötas utifrån en kunskap om likheter och olikheter mellan könen och om vad fördomar om vad som är kvinnligt och manligt betyder i olika sammanhang. Jämställdhetsfrågan kan därmed inte heller reduceras till en attitydfråga utan blir också en kunskapsfråga.”

Jämställdhet lyfts således fram som en pedagogisk fråga. Av läroplanen framgår att jämställdhet mellan kvinnor och män hör till de värden som skolan skall gestalta och förmedla. Skolan skall också motverka sådana begränsningar i elevernas val som grundar sig på kön och på social eller kulturell bakgrund. Vidare anger läroplanen att läraren skall se till att undervisningen till innehåll och uppläggning speglar både manliga och kvinnliga perspektiv.

Jämställdhet som en pedagogisk fråga och ett kunskapsområde betonas i betänkandet Vi är alla olika (Ds 1994:98) från arbetsgruppen Kvinnligt och Manligt i skolan. Kommittén har hämtat mycken inspi-

ration från den. Både uppmuntrande och samtidigt uppfordrande är den förteckning över hinder som inte längre finns (bilaga till detta kapitel); dvs. det finns inga hinder för att skolan och lärarna skall kunna anpassa inlärningsituationen och de pedagogiska metoderna efter såväl enskilda individer som kön – utom bristen på kunskap om konststillhörighetens betydelse.

Det finns många aspekter man kan lägga på frågan om en jämställd skola för flickor och pojkar. Kommittén kommer att behandla

- * tillgång till utbildning
- * olika val av utbildning
- * förebilder i skolan
- * flickor och pojkar i klassrummet
- * flickors och pojkars resultat och studieavbrott
- * arbetet med att främja jämställdhet.

5.2 Tillgång till gymnasial utbildning

I dag går 98 % av eleverna direkt från grundskolan till gymnasieskolan. Det är ungefär lika stor andel flickor och pojkar, nämligen 48,7 % flickor och 51,3 % pojkar. Så var det inte förr. Pojkarna gick i betydligt högre utsträckning än flickorna vidare till högre studier.

1930 utgjorde pojkarna 85,1 % av eleverna i gymnasiet och flickorna 14,9 %. 1940 var två tredjedelar av eleverna i gymnasiet pojkar och en tredjedel flickor. Tio år senare hade skillnaderna minskat ytterligare. Då var 58,5 % av gymnasieeleverna pojkar och 41,5 % av eleverna flickor. Man skall också ha klart för sig att det totala antalet elever som gick i gymnasiet var mycket litet, nämligen drygt 7 000 elever år 1930, ca 13 500 år 1940 och närmare 17 000 år 1950. ¹ Det fanns före 1950 års reformbeslut ett antal skolformer efter folkskolan, bl.a. högre folkskola, olika former av realskola, yrkesskola och flickskola. År 1940 gick 20 % av en årskull vidare från folkskola till realskola eller flickskola. ²

En mycket liten andel av flickorna gick således i gymnasiet men också en mycket liten andel av pojkarna. Av de elever som gick i gymnasiet var emellertid fördelningen mellan flickor och pojkar ojämn ända fram till mitten av 1970-talet. Sedan dess har ungefär lika stor andel av

¹ PM från SCB 1977:11

² Sixten Marklund: Skolsverige 1950–1975 del 1; 1950 års reformbeslut

flickorna och pojkarna gått vidare till gymnasiestudier. Så är det även i dag, då 98 % av eleverna går direkt från grundskolan till gymnasieskolan.

Också övergången till högskolan ökar och det gäller både män och kvinnor, både dem som gått s.k. studieförberedande utbildning och dem som gått s.k. yrkesförberedande utbildning. Övergången är störst omedelbart efter avslutad gymnasieutbildning. Direktövergången är större för kvinnor än män, vilket möjligen skulle kunna förklaras med att ett antal män gör militärtjänst första året efter gymnasieskolan. Fler kvinnor än män går emellertid över till högskolan också senare. Ökningen i andel övergångar är också större för kvinnor än män.

5.3 Olika val av studieinriktning

I propositionen om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet framhåller regeringen följande.

”Utbildning hör till de faktorer som har en avgörande betydelse för livskvalitet och chanser på arbetsmarknaden. Det är därför en central uppgift att säkerställa att flickor och pojkar, kvinnor och män, får utveckla alla sina möjligheter och får en lika kvalificerad utbildning. Härigenom får båda könen samma utbildningsmässiga förutsättningar att möta arbetsmarknadens framtida efterfrågan och att få trygga och välavlönade arbeten.”

Under 1980-talet handlade jämställdhetsdebatten mest om att förmå flickor att välja tekniska yrken. Den höga arbetslösheten på 1980-talet drabbade flickorna hårdast. Flickorna skulle således få en bättre ställning på arbetsmarknaden om de valde teknik framför vård och omsorg. Ett viktigt motiv var också att kvinnor förväntas kunna påverka tekniska verksamheter i gynnsam riktning.

De manliga yrkena drabbades värst i början av den nuvarande nedgången i sysselsättningen. Nu är emellertid fler kvinnor än män arbetslösa. Den mest markanta skillnaden mellan män och kvinnor finns bland de deltidsarbetslösa, där männen är drygt 25 000 och kvinnorna drygt 100 000. Kvinnorna är i dag också starkt överrepresenterade i den växande gruppen som har tillfälliga arbeten och otrygga anställningsvill-

kor.³ När det gäller dem som är föremål för s.k. konjunkturberoende åtgärder är emellertid andelen män och kvinnor lika stor.⁴ Enligt AMS arbetsmarknadsutsikter för 1997⁵ kommer antalet arbetstillfällen att bli färre inom kvinnodominerade områden. De arbetstillfällen som tillkommer återfinns i första hand inom mansdominerade yrken såsom tekniskt arbete och IT.

Det finns stora strukturella obalanser på kvinnornas arbetsmarknad. I de 10 starkast kvinnodominerade yrkena finns 60 % av kvinnoarbetslösheten. I de 10 starkast mansdominerade yrkena finns endast 30 % av de manliga arbetslösa.

Det är ett välkänt faktum att lågutbildade är arbetslösa i högre utsträckning än högutbildade. 83 % av de långtidsarbetslösa har endast grundskola eller kortare yrkesutbildning. Lågutbildade kvinnor har svårast att få jobb. Även inriktningen av utbildning har betydelse för möjligheterna till arbete. Män och kvinnor väljer i hög utsträckning olika utbildning i gymnasieskolan.

Val av utbildning och yrke är också i hög grad beroende av social bakgrund⁶. Barn till tjänstemän med hög utbildning dominerar på Naturvetenskaps- och Samhällsvetenskapsprogrammen. Barn till föräldrar med hög arbetslöshet och låg utbildning dominerar på Barn- och fritidsprogrammet och Industriprogrammet. Föräldrarna till eleverna på Handels- och administrationsprogrammet har medelhög utbildning och hög skattekraft.

På Hantverksprogrammet går många invandrare. Också på Samhällsvetenskaps- och Naturvetenskapsprogrammen finns en stor andel invandrare, oberoende av om föräldrarna har en hög eller låg utbildning.

I följande tabeller framgår hur flickor respektive pojkar fördelat sig på olika utbildningsinriktningar från 1930-talet fram till nu.

³ Hälften vore nog – om kvinnor och män på 90-talets arbetsmarknad; Rapport skriven av Åsa Regné, SOU 1996:56

⁴ Arbetsmarknadsstatistik oktober 1996; Arbetsmarknadsstyrelsen; Uar 1996:12

⁵ Uar 1996:12

⁶ Betänkandet Ds 1996:53 Ökad rekrytering till gymnasieskolans industriprogram

Flickornas gymnasiestudier

<i>Gymnasium</i> ⁷			
År	latinlinjen	reallinjen	allmän linje
1930	84 %	16 %	fanns ej
1940	70 %	30 %	”
1950	63 %	37 %	”
1956	49 %	27 %	24 %
	allmänt gy	tekniskt gy	handels gy
1960	92 %	7 %	1 %
1963	86 %	2 %	12 %
<i>Fackskola</i>			
1970	social linje 75 %	teknisk linje 1 %	ekonomisk linje 24 %
<i>Gymnasieskolans linjer</i>			
	humanistisk- sociala studievägar	teknisk- naturvetensk. studievägar	ekonomiska studievägar
1975	59 %	15 %	26 %
1980	59 %	15 %	25 %
1985	50 %	20 %	30 %
1990	51 %	23 %	26 %
<i>Gymnasieskolans nationella program</i> ⁸			
1995	58,2 %	26,4 %	15,3 %

⁷ PM från SCB 1977:11⁸ Programmen har förts till den studieinriktning som närmast motsvarar den gamla indelningen; Underlag om antal elever per program Skolan i siffror 1996, del 2 Skolverkets rapport nr 103

Pojkarnas gymnasiestudier

<i>Gymnasium</i>			
År	latinlinjen	reallinjen	allmän linje
1930	56 %	44 %	fanns ej
1940	31 %	69 %	”
1950	27 %	73 %	”
1956	22 %	60 %	18 %
	allmänt gy	tekniskt gy	handels gy
1960	79 %	16 %	5 %
1963	71 %	21 %	8 %

Fackskola

1970	social linje	teknisk linje	ekonomisk linje
	23 %	52 %	25 %

Gymnasieskolans linjer

	humanistisk- sociala studievägar	teknisk- naturvetensk. studievägar	ekonomiska studievägar
1975	13 %	73 %	14 %
1980	15 %	72 %	13 %
1985	12 %	72 %	16 %
1990	13 %	70 %	17 %

Gymnasieskolans nationella program

1995	27,5 %	63,8 %	8,7 %
------	--------	--------	-------

Vid reformeringen av gymnasieskolan behandlade dåvarande skolministern i propositionen Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen (prop. 1990/91:85) jämställdhet som en fråga om jämnare könsfördelning inom olika studievägar och för att stärka kvinnornas ställning på arbetsmarknaden. Kvinnorna har oftare lågt

värderade arbeten och oftare deltid. ”De nya nationella program som jag föreslagit för gymnasieskolan erbjuder en kvalificerad utbildning inom sådana områden som kan förväntas attrahera både flickor och pojkar.” I anslutning till förslaget om nationella program sägs att de är utformade ”så att de i största möjliga utsträckning skall attrahera såväl flickor som pojkar”. Även i presentationen av de olika programmen återkom förhoppningarna om att respektive program skulle vara av intresse för både flickor och pojkar.

Har skolministerns förhoppningar om en jämnare könsfördelning på olika typer av utbildningar infriats? Svaret finns i tabellen nedan. Av tabellen framgår dels antalet elever i årskurs 1 på olika program i gymnasieskolan hösten 1994 och hösten 1995, dels hur stor andel av eleverna på respektive program som är flickor.

Nationellt program	Antal elever årskurs 1		Antal elever årskurs 1	
	94-10-15	FI	95-10-15	FI
Samhällsvetenskap	26 163	61%	26 192	61%
Naturvetenskap	17 727	36%	20 231	39%
Barn- och fritid	8 263	76%	7 932	75%
Handels- och adm.	6 929	51%	6 717	51%
El	5 106	1%	4 855	1%
Estetiskt	5 005	67%	5 407	67%
Omvårdnad	4 943	85%	4 751	86%
Hotell o. restaurang	4 626	55%	4 890	54%
Fordon	4 559	3%	4 464	3%
Medie	3 238	61%	3 640	58%
Bygg	3 038	3%	2 927	3%
Industri	2 984	7%	3 414	7%
Naturbruk	2 524	50%	2 508	52%
Hantverk	1 526	82%	1 433	84%
Energi	1 092	4%	935	3%
Livsmedel	770	54%	793	61%
<i>Summa</i>	<i>93 988</i>	<i>51%</i>	<i>101 089</i>	<i>49%</i>

Den slutsats man måste dra är att det är många program som intresserar ett av könen i avsevärt högre grad än det andra. Detta gäller i synnerhet de pojkdominerade programmen medan de program som domineras av flickor, nämligen Barn- och fritidsprogrammet samt Omvårdnadsprogrammet, dock har 25 respektive 15 % pojkar.

Några större förändringar har sedan mitten av 1970-talet knappast skett i vare sig flickornas eller pojkarnas val av studieinriktning. Man kan spåra en viss ökning av pojkarnas val av humanistisk-sociala utbildningar och av flickornas val av teknisk-naturvetenskapliga utbildningar men det är ännu långt till en jämn könsfördelning. Man kan fråga hur det kommer sig att insatserna för att främja otraditionella val av utbildning endast riktats mot flickor. Pojkarna gör minst lika traditionella val.

Praon i grundskolan var menad att vidga elevernas erfarenhet, t.ex. att flickor skulle få möta teknik och naturvetenskap. Detta sker enligt uppgift sällan.⁹ Flickorna får snarare bekräftat att teknik inte är deras värld. Sommarkurserna i teknik för flickor har däremot visat sig ha en positiv effekt för flickornas självförtroende inför teknik. Någon ökning av flickornas benägenhet att söka tekniska utbildningar har man dock inte kunnat se.

Om man skall öka ungdomars benägenhet att söka till de för deras kön otraditionella utbildningarna måste de påverkas tidigt i grundskolan – ja redan i förskolan. Den ålder då eleverna skall göra sina val sammanfaller med den ålder då de söker sin identitet som man respektive kvinna. Det krävs väldigt mycket av en ung människa att då göra ett ovanligt val av utbildning och yrke. Man kan jämföra med AMU-utbildningarna, med deltagare som är över 25 år, där det är betydligt vanligare med kvinnor på traditionellt manliga utbildningar.

Vid valet av utbildning och yrke spelar föräldrarnas yrke en stor roll – ännu större för flickor än för pojkar. Flickor relaterar också i högre grad än pojkarna till sina lärare som personer och påverkas också mera av sina lärare vid yrkesvalet.

Målet för jämställdhet har ofta varit att det skall finnas lika stora andelar flickor och pojkar inom en utbildning. En utbildning har ansetts vara jämställd om könsfördelningen varit jämn. ”Könsbrytarna”, dvs. de pojkar och flickor som valt att gå en utbildning med mycket stor övervikt för motsatt kön, har lyfts fram som bevis för att jämställdhetssträvandena håller på att bli framgångsrika.

5.4 Förebilder i skolan

Det brukar framhållas som viktigt att både pojkar och flickor har både kvinnor och män i sin närhet när de växer upp, både för att förstärka

⁹ Skolverkets rapport nr 47 s. 20

den egna könsidentiteten och för att de skall kunna utveckla en balanserad personlighet. Det hälsas därför med glädje att dagisfröken börjar bli ett yrke även för män även om det är långt till ett könsmässigt jämnt fördelat yrke. Med hänsyn till att många barn lever med en ensamstående mamma är det viktigt att barn får möta också manliga förebilder på dagis och i grundskolans lägsta årskurser.

När barn kommer upp i den ålder då de börjar fundera över en egen vuxentillvaro med yrke och arbete är det betydelsefullt att de inte får några föreställningar om att vissa yrken är förbehållna män och vissa yrken kvinnor. Än viktigare är att de inte förleds att tro att man har en speciell plats i en hierarki för att man är kvinna eller man. Sådana föreställningar – fördomar – är svåra att utrota.

Mot denna bakgrund är det särskilt viktigt hur könsfördelningen är bland den personal som arbetar i skolan.

Skolan håller på att bli en arbetsplats för kvinnor. Andelen män bland lärarna har minskat sedan mitten av 1980-talet. Två tredjedelar av alla lärare är kvinnor och ju yngre eleverna är, desto fler av lärarna är kvinnor. I gymnasieskolan är de manliga lärarna dock i majoritet, nämligen 53 %. Fördelningen mellan kvinnor och män är relativt jämn beträffande adjunkterna. Männerna dominerar bland lektorerna (81%) och är något fler än kvinnorna bland yrkeslärarna. Inom yrkeslärarkåren består den ojämna könsfördelningen inom respektive yrke. Så är t.ex. 99 % av lärarna i bygg- och anläggningsteknik män och 92 % av lärarna i omvårdnadsämnen kvinnor.¹⁰

Inom skolledaryrket har det under de senaste åren skett en köns-
mässig utjämning från att tidigare ha varit manligt dominerat.¹¹

	År 1970		År 1990		År 1995	
	män	kv	män	kv	män	kv
Rektor	94 %	6 %	85 %	15 %	69 %	31 %
Studierektor och övriga skol- ledare	89 %	11 %	69 %	31 %	57 %	43 %

Här håller det således på att bli en könsmässigt mera jämn fördelning. Frågan är hur mycket det spelat in att läraryrket håller på att

¹⁰ Skolan i siffror 1996 del 2; Skolverkets rapport 103

¹¹ Skolverkets rapport 103 s. 78)

bli ett kvinnoyrke. Det har i vart fall funnits medvetna strävanden att rekrytera flera kvinnor först till vikariat, sedan till studierektorstjänster och därefter till rektorstjänster. Överföringen av barnomsorgen till skolförvaltningar (motsv.) torde också ha lett till att flera kvinnor blivit rektor.

5.5 Flickor och pojkar i klassrummet

Flickor mognar tidigare än pojkar och det finns också belagt i den biologiska forskningen att flickors och pojkars hjärnor fungerar olika. Förmågan att träna in och automatisera färdigheter infaller vid olika perioder hos flickor och pojkar. Enligt professor Sten Levander borde dessa skillnader leda till att flickor började skolan ett år tidigare än pojkar.¹² Av de elever som börjar skolan vid sex års ålder eller tidigare är andelen flickor större än andelen pojkar.

Undervisningen skulle också behöva anpassas till att flickorna och pojkarna behöver delvis olika träning. Flickorna behöver få möjlighet att utveckla sin spatiala förmåga och pojkarna sin språkliga förmåga.

I uppsatsen *Vilka pojkar blev civilingenjörer* och vad hände med de smarta flickorna¹³ diskuteras sambandet mellan spatial begåvning och framgång i matematiska och naturvetenskapliga ämnen. Författaren redovisar att valet att bli (civil)ingenjör sker tidigt för pojkarna – ofta redan i 13-årsåldern – medan det är sällsynt att finna flickor som har sådana planer. Flickorna tappar sitt tekniska intresse i de tidiga tonåren. Flickor som blir civilingenjörer blir det av intresse för matematik, inte teknik.

Begreppet teknik kopplas enligt kommitténs bedömning i alltför hög utsträckning till enbart industrin och man försummar därmed möjligheten att inkludera teknikens "mjukvara" i skolans undervisning. Flickors – och kanske också pojkars – teknikintresse skulle öka om skolans undervisning lyfte fram tekniken i vardagen, t.ex. kretsloppstänkande eller förvaring av mat. Att hälften av deltagarna i tävlingen *Finnupp* numera är flickor kan tas som ett tecken på flickors ökande intresse för teknik, bl.a. beroende på breddningen av teknikbegreppet.

¹² Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor; Skolverkets rapport nr 47

¹³ En studie av sjätteklassare år 1961 av Minna Salminen-Karlsson; Linköpings universitet; Institutionen för pedagogik och psykologi; LiU-PEK-R-190

Arbetsformerna påverkar flickors och pojkars inläring olika. Tävlingsmoment gynnar pojkar och missgynnar flickor. Samarbeta är bra för flickor och mindre bra för pojkar. Enligt forskningsresultat blir det bäst resultat när eleverna får arbeta individuellt.¹⁴ Flickorna vill förstå sammanhangen medan pojkarna är mer roade av att manipulera apparater och material. Pojkarna vill syssla med experiment. Flickorna är mer positiva till grupparbete än pojkarna.

Flickorna har lättare att se sig som läsare och skrivare än talare. Med pojkarna är det omvänt.

Flickorna är mer skolanpassade och är mer styrda av undervisningens uppläggning och av läromedlen än pojkarna. Därför är det oroande att läroböckerna förstärker det traditionella könsrollsmönstret i samhället. I Sverige liksom i andra länder är läromedlen pojkdominerade utom i de traditionella flickämnen, där flickor visas i traditionella roller.

I mitten av 1980-talet genomfördes en rad studier som visade skillnader i sociala och politiska attityder mellan gymnasieungdomar i 18-årsåldern. Flickorna var mindre konservativa, mer demokratiska och negativa till bl.a. rasism, social ojämlikhet och bestraffningar¹⁵.

Enligt Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan finns det anmärkningsvärt stora skillnader mellan pojkar och flickor i årskurs 9 vad gäller demokratiska värderingar. Flickorna är mindre konservativa. Både flickor och pojkar har en god politisk medvetenhet, känner väl till hur samhället är uppbyggt och har en förhoppningsfull uppfattning om möjligheterna att förändra samhället. Pojkarna vill ha snabba direkta lösningar medan flickorna ger uttryck för mer eftertanke.

Flickor och pojkar uppträder olika i skolan och blir olika behandlade. Pojkarna dominerar i klassrummet, är högljudda och får mest uppmärksamhet av lärarna. De får flera tillsägelser, får flera frågor och får oftare än flickor sina idéer accepterade. Pojkarna verkar föredra en mer auktoritär och strukturerad form av undervisning. Flickorna är lugnare och tystare, mer observanta på relationer. Pojkarna tillåts att i skolan redan från början ta för sig i klassrummet och tränas inte i att ta hänsyn till sina klasskamrater såsom sker med flickorna. Flickorna engageras t.o.m. av lärarna i den sociala fostran av pojkarna. När flickor är missnöjda bråkar de inte utan tillämpar psykologiskt motstånd.

¹⁴ Skolverkets rapport nr 47 s. 21

¹⁵ Skolverkets rapport nr 47 s. 19

Lärarna uppfattar pojkarna som enskilda individer medan flickorna beskrivs som grupp.¹⁶ Flickorna följer de oskrivna reglerna för hur man skall uppföra sig i ett klassrum, dvs. de räcker upp handen för att få tala. Pojkarna ger fria kommentarer utan att ha blivit tillfrågade av läraren.¹⁷ Flickorna kommer oftare till tals genom att läraren vänder sig direkt till en speciell flicka efter det att hon har räckt upp handen för att visa att hon vill yttra sig. Pojkarna får däremot främst ordet genom att läraren vänder sig till en viss pojke utan att han har räckt upp handen för att visa att han vill säga något.¹⁸

Lärarna uppträder således olika mot pojkar och flickor och talar också på olika sätt till dem.

5.6 Flickors och pojkars resultat

5.6.1 Studieresultat¹⁹

Det är ett välkänt faktum att flickor har bättre betyg än pojkar men att pojkar får bättre resultat på prov.

Flickornas medelbetyg år 1994/95 efter årskurs 9 är 3,35 medan pojkarnas är 3,07. Enda ämnena där pojkarna har bättre medelbetyg än flickorna är idrott och teknik. Flickorna har mindre andel ofullständiga slutbetyg på grund av anpassad studiegång eller stor frånvaro än vad pojkarna har (1,0 och 1,2 resp 1,4 och 1,6).

Det finns en skillnad mellan pojkars och flickors betyg också efter gymnasieskolan men den är något mindre än efter grundskolan.

De flesta elever som avgick från gymnasieskolan läsåret 1994/95 hade studerat på linje. Flickorna hade 3,48 och pojkarna 3,26 i genomsnittsbetyg.

Av de elever som slutfört studier på program hade flickorna i genomsnitt 3,33 medan pojkarna hade 3,11. Inte i något nationellt pro-

¹⁶ Öhrn; se Skolverkets rapport nr 47 s. 15

¹⁷ Staberg; se Skolverkets forskningsöversikt om liv och arbete i svenska klassrum.

¹⁸ Einarsson och Hultman; Skolverkets forskningsöversikt om liv och arbete i svenska klassrum

¹⁹ Skolan i siffror 1996, del 1 – Betyg och utbildningsresultat; Skolverkets rapport nr 88

gram hade pojkarna högre medelbetyg än flickorna. Pojkarna hade dock högre medelbetyg från individuella program än flickorna.

Det finns en tydlig skillnad mellan flickors och pojkars resultat i fysik, kemi, biologi och geovetenskap till pojkarnas fördel. Flickorna hävdar sig visserligen bra i biologi men har ändå inte lika bra betyg som pojkarna.

Det finns också internationella undersökningar (IEA) som visar att skillnaderna mellan flickor och pojkar i naturvetenskapliga ämnen

- * finns i hela den industrialiserade världen
- * ökar mellan 10-årsåldern och de sena tonåren
- * har minskat mellan 1970/71 och 1983/84
- * är stora i fysik men mindre i biologi och kemi
- * inte tycks påverkas av om det är samskola eller flick- respektive pojkskola.

Flickor är mindre intresserade av naturvetenskap och teknik. De flickor som väljer naturvetenskaplig och teknisk utbildning upplever att de inte får stöd av lärarna och de tappas därför intresset för både ämnena och en yrkesverksamhet inom området. Det finns också belagt att flickor är beroende av att undervisningen är verklighetsanknuten.

Skillnaderna i elevernas matematikkunskaper på olika program i den nya gymnasieskolan är stora. Skillnaden mellan det genomsnittliga betyget i matematik för flickor och för pojkar är däremot liten (3,27 respektive 3,26 enligt avgångsbetygen 1994/95). Vid en undersökning av vad eleverna upplever sig ha lärt under gymnasietiden²⁰ är eleverna på naturvetenskaplig/teknisk utbildning positiva till vad de lärt sig i matematik. Nästan hälften av eleverna på andra utbildningar uppger att de bara fått ett litet tillskott av kunskaper i matematik och särskilt flickorna anser att de inte förbättrat sina matematikkunskaper under gymnasietiden.

Skolverket har utvärderat undervisningsprocessen i främmande språk.²¹ Det finns stora skillnader mellan olika klasser vad gäller elevernas upplevelser av språkundervisningen. Dessa beror framför allt på två faktorer. Den första är lärarnas förhållningssätt till eleverna – om de har en ”personlig relationsorientering” och låter eleverna vara delaktiga i planeringen och genomförandet av undervisningen. Den andra är lärarnas undervisningsskicklighet. En majoritet av lärarna får dåligt be-

²⁰ Bilden av skolan 1996 s. 32

²¹ Skolverkets rapport nr 95

tyg av eleverna på dessa båda områden. Däremot anser eleverna att lärarna har goda ämneskunskaper. Skillnaderna mellan pojkar och flickor vad gäller uppfattningen om de faktorer som påverkar undervisningen är genomgående små. Pojkarna är dock mindre benägna att delta i planeringen av undervisning. De är också något mer negativa till undervisningen i främmande språk än vad flickorna är.

Undervisningsformerna har således stor betydelse för elevernas intresse för och studieframgångar i olika ämnen i skolan.

5.6.2 Avbrott²²

Det finns inga skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller totala andelen studieavbrott i gymnasieskolan; det är i båda fallen 4,2 % av eleverna som har gjort helt studieavbrott. En större andel av pojkarna än av flickorna har bytt studieväg (8,0 resp 7,2 %).

Ett närmare studium av avbrotten och byte av studieväg från de olika programmen ger dock intressanta upplysningar.

En ungefär lika stor andel av flickorna och pojkarna lämnar de program, som har en någorlunda jämn könsfördelning.

Betydligt större andel av flickorna lämnar program där det finns få flickor. Byggprogrammet och Fordonsprogrammet har båda ungefär 3 % flickor i årskurs 1 (1994). En tredjedel av flickorna har lämnat programmet andra året. Industriprogrammet har 7,1 % kvinnliga elever första året. 26 % av dem har lämnat programmet andra året.

På kvinnodominerade program däremot är det inte någon större skillnad på pojkars och flickors avbrottsfrekvens. På omvårdnadsprogrammet skiljer det endast 0,3 procentenheter mellan kvinnliga och manliga elevers avbrottsfrekvens. På Barn- och fritidsprogrammet skiljer det mer, men ändå bara ca 2 procentenheter, dvs. 12,7 för pojkar, jämfört med flickornas 10,8%.

Flickorna på pojkdominerade utbildningar har saknat stöd framför allt från lärarna. Pojkar på flickdominerade utbildningar har inte motsvarande erfarenhet. Genom att flickorna på naturvetenskaplig och teknisk utbildning inte får stöd från lärarna tappar de intresse både för ämnena och för att satsa på en yrkeskarriär inom naturvetenskap och teknik.

En (könsfördomsfull?) slutsats skulle kunna vara att en minoritet av pojkar blir bättre behandlade på kvinnodominerade utbildningar än en minoritet av flickor på mansdominerade utbildningar. Lärarnas negativa

²² Skolan i siffror 1996, del 2; Skolverkets rapport 103

attityd mot flickor på teknisk utbildning hamnar på andra plats av de skäl eleverna anger för sina avhopp.²³

Man bör också notera att andelen pojkar är större på kvinnodominerade program än andelen flickor på mansdominerade program. Detta kan vara en förklaring till avbrottsmönstret, eftersom det troligen är svårare att vara den enda eller en av mycket få inom sitt kön på en utbildningsplats.

Det måste i vart fall betraktas som ett nederlag för jämställdhetssträvandena att så stor andel av de flickor, som tagit det modiga beslutet att gå på en mansdominerad utbildning, lämnar programmet. Av en rapport från AMS framgår också att de flickor som slutfört sin utbildning på en "pojklinje" hade mycket stora svårigheter när de skulle försöka få jobb inom det område som de utbildat sig för. Svårigheterna var lika stora i hög- och i lågkonjunktur.

5.7 Sexuella trakasserier och deras betydelse för skolgången

I en EG-rekommendation utfärdad den 19 december 1991 definieras sexuella trakasserier på följande sätt.

"Sexuella trakasserier är en oönskad handling av sexuell karaktär eller annan könsbestämd handling, som kränker kvinnors och mäns värdighet på arbetsplatsen. Det kan vara fråga om ovälkommen fysisk, verbal eller ickeverbal handling. Det viktigaste kännetecknet för sexuella trakasserier är att de är oönskade av den som utsätts för dem. Det är varje individs ensak att avgöra vilket uppträdande som kan accepteras och vad som är kränkande. Sexuell uppmärksamhet övergår i sexuella trakasserier om den som står för beteendet fortsätter, trots att det har gjorts klart att mottagaren anser att den sexuella uppmärksamheten är kränkande. Ett enda tillfälle kan emellertid utgöra sexuella trakasserier om beteendet är tillräckligt allvarligt. Att den sexuella uppmärksamheten inte är önskad skiljer sexuella trakasserier från handlingar som välkomnas och är ömsesidiga".

²³ Flickors och pojkars olika förutsättningar och villkor s 34; Skolverkets rapport nr 47

Sexuella trakasserier förekommer i skolan. Det är oftast flickor som drabbas men det förekommer också att pojkar blir det. Det finns lärare och annan skolpersonal som utsätter elever för sexuella trakasserier men det är mycket vanligare att det är elever som trakasserar andra elever. Elever reagerar avsevärt hårdare på lärares trakasserier än på studiekamraters. Sexuella trakasserier uppfattas ofta som ett uttryck för makt.

Uppgifterna om hur stor andel av eleverna som blivit utsatta för sexuella trakasserier skiftar starkt mellan olika undersökningar. 27 % av flickorna på yrkesförberedande och tekniska linjer vid gymnasieskolorna i Gävleborgs län har utsatts för sexuella trakasserier från lärare och studiekamrater enligt en rapport.²⁴ Enligt en undersökning i Stockholm hade 47 % av flickorna blivit utsatta.²⁵ Den sistnämnda rapporten anger också att över 80 % av eleverna i en amerikansk undersökning har blivit utsatta för sexuella trakasserier. I Stockholmsundersökningen finns knappast någon skillnad mellan "teoretiska" och "yrkesförberedande" program. Däremot uppger flickorna att de mest blivit utsatta på grundskolans högstadium, värst i årskurs 8.

Ju färre flickor det finns i en klass desto oftare förekommer sexuella trakasserier. 10 % av alla flickor uppger att trakasserier lett till negativa konsekvenser för studierna. Flickorna har också fått svara på frågan om erfarenheterna av sexuella trakasserier har påverkat deras val av program i gymnasieskolan. 3,2 % svarar ja. Flickor har också tillfrågats om de skulle ha valt ett annat program om könsfördelningen hade varit mera jämn på alla program. 4,1 % av de flickor som utsatts för trakasserier svarar ja. Av dem som inte utsatts för trakasserier svarar endast 2,8 % ja.

Kommittén ser allvarligt på förekomsten av sexuella trakasserier liksom på mobbning och hot av andra slag i skolan. Företeelser som dessa strider mot den syn på individens integritet, människors lika värde, jämställdhet och solidaritet som hör till skolans grundläggande värden. Dessa frågor måste diskuteras i skolan både som ett led i skolans fostran av eleverna till ansvarsfulla mogna människor och för att de elever som utsatts för trakasserier av olika slag skall få det stöd de behöver. Även om elevernas val av utbildning, enligt den nyss refererade undersökningen, påverkats endast i begränsad omfattning, vet

²⁴ Eva Palm, Sexuella trakasserier mot studerande vid gymnasieskolan i Gävleborgs län, rapport från en kartläggning, Lärarförbundet Gävleborg, 1992, ej publicerad)

²⁵ STOPP för sexuella trakasserier, rapport av Ulla Kullenberg, Birgitta Ehrenlans: Stockholms skolors rapport nr 1996:2

man föga om de långsiktiga effekterna av att en ung människa utsatts för trakasserier.

5.8 Att främja jämställdhet

Som framgått inledningsvis ålägger läroplanen skolans personal att främja jämställdhet. I Skolverkets utvärdering av den reformerade gymnasieskolan har eleverna värderat sin utbildning enligt en fyrgradig skala, från mycket hög till mycket liten måluppfyllelse. På frågan hur gymnasieskolan lyckas ge pojkar och flickor samma chanser blev resultatet måluppfyllelse i hög grad. Yrkesinriktade programelever är mer positiva än yrkeslinjernas elever.

Skollagen ålägger alla som verkar i skolan, dvs. skolledning, lärare och annan personal, att främja jämställdhet. Enligt läroplanen hör jämställdhet mellan kvinnor och män till de värden som skolan skall gestalta och förmedla. Läroplanens mål om att undervisningen till innehåll och uppläggning skall spegla både manliga och kvinnliga perspektiv bedöms av lärarna inte i särskilt hög grad vara viktiga. Enligt Skolverkets utvärdering av undervisningsprocessen i främmande språk²⁶ anser endast hälften av lärarna att detta mål är mycket viktigt och 20 % anser att målet är mindre viktigt. Däremot tycker lärarna att det är ganska lätt att tillgodose målet i sin undervisning. Det framgår inte av undersökningen om denna bedömning också leder till att lärarna i sin undervisning förverkligar målet. De uppgifter som kommittén redovisat tidigare i detta kapitel tyder emellertid inte på att lärarna gör det.

Kommittén har granskat ett urval av kommunala skolplaner. 30 % av kommunerna har i sin skolplan angett mål för jämställdhetsarbetet. Detta kan jämföras med att praktiskt taget alla kommuner i skolplanen anger ökat elevinflytande som en prioriterad fråga.

I flera av de skolplaner som nämner jämställdhet är det endast i form av en uppräkningslista av viktiga mål, angivna i läroplanen. Det finns också ett litet antal kommuner som har egenformulerade mål för jämställdhet.

Det mest ambitiösa programmet för jämställdhetsarbetet i de av kommittén granskade skolplanerna har Dorotea kommun. Kommunen har inte egen gymnasieskola. Dorotea har följande text under rubriken Jämställdhet.

²⁶ Skolverkets rapport nr 95

”Skol- och barnomsorgsverksamheten skall ge flickor och pojkar samma möjligheter att komma till sin rätt i det moderna samhället. Detta innebär bl.a. att kvinnliga och manliga förebilder skall eftersträvas inom alla områden. Speciellt viktigt är det att finna kvinnliga förebilder inom traditionellt manliga områden som t.ex. datautbildningen. Det är också viktigt att i verksamheten stötta och underlätta för de elever som väljer icke traditionsbundna studieval, t.ex. skall flickors inlärningssituation i teknik och matematik uppmärksammas. Flick- och pojkgrupper kan bildas i vissa ämnen, t.ex. teknik, slöjd eller andra ämnen.”

Skolverket har i ett antal år bedrivit ett arbete i olika former för att främja jämställdheten i skolan. Det finns nu ett nätverk som sprider erfarenheter och kunskaper mellan skolor och kommuner.

5.9 Kommitténs slutsatser

Jämställdhetsarbete har länge ansetts handla om att förmå ungdomar – i synnerhet flickor – att göra otraditionella studie- och yrkesval så att man på sikt skall få en jämn könsfördelning både inom utbildningar och i yrken. Som framgått av den tidigare redovisningen går denna könsutjämning inom olika studieinriktningar långsamt. Den nya gymnasieskolan är därvidlag knappast mera framgångsrik än den gamla. De flesta program som innehåller yrkesämnen väljs fortfarande i hög grad av antingen flickor eller pojkar. Pojkar väljer nu något mera otraditionellt. Ett exempel är Barn- och fritidsprogrammet med ca en fjärdedel pojkar, vilket är en positiv utveckling.

Kommittén är övertygad om att det är en fördel med både manliga och kvinnliga anställda inom olika delar av arbetslivet. Kvinnor och män har olika erfarenheter och prioriteringar. De diskussioner detta föranleder på en arbetsplats kan bidra till att verksamheten utvecklas. Kommitténs slutsats är därför att en jämnare könsfördelning inom olika utbildningar i gymnasieskolan är önskvärd. Det är en fördel också för eleverna att under studietiden ha både manliga och kvinnliga studiekamrater. Det som kommittén redovisat om trakasserier visar också på önskvärdheten av att ha en jämnare könsfördelning.

Jämställdhet får inte begränsas till frågor om jämn könsfördelning. Enligt kommitténs mening kan man heller inte lita på att skolan ensam kan bidra till att förverkliga målet om ett mera jämställt arbetsliv och samhälle. Man måste samtidigt arbeta på att förändra samhället och

arbetslivet. Jämställdheten skulle främjas om man öppet diskuterade värdet av att män och kvinnor kan ha olika perspektiv på frågor.

Att döma av de uppgifter om skolplaner och vad man kan läsa ut av kvinnliga respektive manliga elevers uppfattning om skolans undervisning synes både intresset för och kunskapen om jämställdhet vara lågt i skolan. Lagstiftning om att jämställdhet skall främjas finns redan. Nu gäller det att arbeta för ett förverkligande. Jämställdhetsarbetet måste bli synliggjort och resultatet efterfrågas.

Det viktigaste målet med skolans jämställdhetsarbete är att få undervisningen att till innehåll och uppläggning spegla både manliga och kvinnliga perspektiv. Det gäller således inte att undervisa *om* jämställdhet utan *med* jämställdhet. Man måste organisera och genomföra undervisningen med hänsyn till de olikheter som finns mellan flickors och pojkars erfarenheter.

Många lärare sätter likhetstecken mellan jämställd behandling och likadan behandling. På frågan vilka hänsyn man tar till kvinnliga respektive manliga elever har kommittén nämligen fått upprörda svar med innebörden att man behandlar alla lika och inte diskriminerar någon.

Som framgår av den inledningsvis citerade texten från propositionen om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet är det inte likadan behandling av kvinnor och män som är jämställd behandling.

Utbildningen i Sverige skall vara likvärdig varhelst den anordnas. Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning. Numera sätter man inte likhetstecken mellan *likvärdig* och *likadan* i dessa sammanhang. För att två elever skall få en likvärdig utbildning kan den ena behöva mera stöd; behöva mera resurser än den andra. Detta synsätt är accepterat i dag. I och med propositionen förra våren om jämställdhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet började arbetet på att avskaffa likhetstecknet mellan *jämställd/lika mycket värd* och *likadan*, på att göra jämställdhet till en pedagogisk fråga.

Lärares förhållningssätt gentemot eleverna är av utomordentligt stor betydelse för elevernas välbefinnande och därmed beredskap att lära. Den viktigaste uppgiften i jämställdhetsarbetet är att göra alla i skolan medvetna om vikten av att undervisningen organiseras och genomförs med hänsyn tagen till de olikheter som finns mellan flickor och pojkar. Jämställdhet är en kunskapsfråga – inte en fråga om enbart attityder och värderingar.

Kommittén vill särskilt framhålla hur betydelsefullt det är att den grundläggande lärarutbildningen ger de blivande lärarna kunskaper om pojkars och flickors olika sätt att lära. Detta är också ett angeläget utvecklingsområde för redan anställda lärare antingen i form av fort-

bildning eller – hellre – som utvecklingsprojekt tillsammans med alla andra personalkategorier i skolan och med eleverna.

*Bilaga**Text ur Vi är alla olika (Ds 1994:98)*

Hinder som inte längre finns

I det följande avsnittet pekar vi på några av alla möjligheter att pröva, utveckla och planera för nya och andra modeller och kombinationer för samverkan, samarbete, resursutnyttjande och organisation.

När det gäller ämnenas introduktion tidsmässigt finns inte längre något som hindrar att flickor och pojkar exempelvis studerar fysik redan från skolstarten.

När det gäller lärarkompetens och lärarresurser finns det inte längre något som hindrar:

att en lärares naturvetenskapliga kompetens och kunnande kommer till användning även i de lägre årskurserna. Speciellt viktigt i detta sammanhang är att flickor är ännu mer beroende än pojkar av kompetenta och kunniga lärare för att prestera bra.

att en lärares specifika kompetens och kunnande i läs- och skrivinlärning också kommer främst pojkar, men även flickor, tillgodo i de högre årskurserna.

att exempelvis en bildlärare undervisar i årskurs 1

att lärare med erfarenhet av och kompetens i att metodmässigt arbeta ämnesövergripande kan utnyttjas på ett mer ändamålsenligt sätt.

att arbetslagen i skolan organiseras vertikalt efter olika kompetens och efter varje elevgrupps specifika och könsmissiga sammansättning och behov. En kombination kan exempelvis bestå av en språklärare, en naturvetare och en specialist på läs- och skrivinlärning.

Att ämneslärare undervisar även i lägre årskurser är heller i och för sig ingen ny företeelse. Musik-, slöjd- och idrottslärare har till exempel sedan lång tid tillbaka tjänstgjort på flera stadier. Vi menar att även teoretisk och metodisk ämneskompetens skall användas där den bäst behövs.

Ibland finns inte det kunnande och den kompetens som skolan kan behöva för särskilda aktiviteter och för vissa bestämda syften. Det kan gälla mönsterbrytande verksamhet i ett könsperspektiv eller behovet av kvinnliga och manliga företrädare och förebilder i otraditionella sysselsättningar. Det finns inget som hindrar att skolan söker sådan kompetens eller specifik kunskap i närsamhället. Vi anser att en skola som är mer

omvärldsorienterad och öppen för impulser utifrån blir bättre, roligare och modernare ur många aspekter.

När det gäller lärares karriärmöjligheter i skolan:

Finns det inte längre, i en ny och reformerad skola, hinder för att öppna nya karriärmöjligheter där ett didaktiskt/pedagogiskt könsperspektiv är en merit.

Kompetens skall kopplas till ämnes och ämnesdidaktiskt kunnande och till konsten att motivera och lära såväl flickor som pojkar att lära och att utveckla hela sin potential som människa. Att leda och arbeta med förändrings- och utvecklingsarbete, liksom uppföljnings- och utvärderingsinsatser i projektform över årskurserna i skolan, blir därmed ett väsentligt och viktigt inslag.

När det gäller flickors och pojkars olika behov finns det inte längre något som hindrar könsuppdelade och könsintegrerade grupper som tar hänsyn till:

- * flickors och pojkars mognadsgrad och utvecklingstakt,
- * flickors och pojkars behov av spatial och verbal träning,
- * flickors och pojkars kunskapsbrister inom olika ämnesområden,
- * flickors och pojkars olika behov av att tillägna sig social kompetens,
- * flickors och pojkars möjligheter att bejaka och utveckla sin egen identitet som flicka och som pojke.

Det finns heller inget som hindrar att flickor och pojkar vid olika tidpunkter har olika många timmar i något eller några ämnen, för att de härigenom skall kunna nå uppställda kunskapsmål.

6 Yrkesutbildning i gymnasieskola och arbetsliv

6.1 Inledning

För att en yrkesutbildning skall bli effektiv krävs en kombination av teoretiska studier och praktiska tillämpningar.

För den gymnasiala yrkesutbildningen i vårt land har vi sedan några decennier tillbaka den uppläggningsen att gymnasieskolan svarar för den teoretiska yrkesutbildningen medan den praktiska yrkesutbildningen till övervägande del är förlagd till gymnasieskolan och till en mindre del till arbetslivet. Diskussionen om hur stor andel av den praktiska utbildningen som bör vara förlagd till arbetslivet har varit livlig inför reformeringen av gymnasieskolan. Vid kontakterna med andra länder, inte minst inom EU, står det klart att den andel som arbetslivet svarar för är låg i vårt land jämfört med förhållandena i andra länder.

6.2 Arbetsplatsförlagd utbildning (APU)

I den nya gymnasieskolan skall minst 15 veckor av den totala utbildningstiden på program med yrkesämnen utgöras av arbetsplatsförlagd utbildning (APU).

I kommitténs första delbetänkande (SOU 1996:1) Den nya gymnasieskolan – hur går det? ingår ett kapitel om arbetsplatsförlagd utbildning (APU).

Faktaunderlaget till detta kapitel utgörs bl.a. av två enkätundersökningar, en av Svenska Kommunförbundet och en av Skolverket. Dessa båda undersökningar visar att gymnasieelever på program med yrkesämnen uppskattar inslaget av arbetsplatsförlagd utbildning (APU).

Enligt Svenska Kommunförbundets enkät 1995 till samtliga gymnasieskolor ansåg 90 % av skolorna att APU ”som hjälpmedel att nå utbildningsmålet för programmet” var ”mycket värdefull” eller ”värdefull”.

I en undersökning som Skolverket gjorde 1995 tillfrågades 48 elever om sina erfarenheter av APU. Av de tillfrågade hade 32 elever en posi-

tiv inställning till APU. 26 elever ansåg APU:n effektivare än utbildningen på skolan. 34 elever såg APU som ett värdefullt komplement till utbildningen på skolan.

Under våren 1995 utförde Skolverket via enkäter till elever i sista årskursen i gymnasieskolan en utvärdering av den nya gymnasieskolan. Resultaten av denna enkätundersökning finns redovisade i en rapport¹.

Datainsamlingen till Skolverkets utvärdering gjordes genom enkäter som sändes hem per post till ett stratifierat slumpmässigt urval elever i sista årskursen i såväl den nya som den gamla gymnasieskolan. Totalt har 3 282 besvarade enkäter bearbetats.

Vad gäller elevernas svar angående APU uppger 90 % av eleverna på program med yrkesämnen att de haft APU. Motsvarande siffra för elever på de yrkesinriktade linjerna i den gamla gymnasieskolan är 75 %.

Det kan finnas flera förklaringar till att inte alla elever på program med yrkesämnen haft APU. En orsak kan vara att skolan planerat in APU i ett skede efter det att enkäten besvarats. En annan orsak är att Estetiska programmet, som inte har APU som obligatoriskt inslag, ingår i denna del av undersökningen. En tredje förklaring är att skolan inte lyckats anskaffa platser för APU för vissa elever på program med yrkesämnen och i stället ordnat undervisning på skolan.

Enkätsvaren från de elever som haft APU uppvisar måluppfyllelse ”i hög grad” när det gäller att tillämpa det de fått lära sig i skolan. De mest positiva omdömena ger elever på Omvårdsprogrammet.

Eleverna anser vidare att målet att genom APU lära sig nya saker nåtts ”i hög grad”. Samma positiva omdöme ger eleverna om den handledning de fått på arbetsplatserna.

Elevernas omdömen beträffande skolans uppföljning av APU:n varierar från program till program. Speciellt positiva omdömen ger eleverna på Omvårdnadsprogrammet. Vad gäller andra program, inte minst de teknisk-industriellt inriktade, pekar elevernas svar på att skolan missar något väsentligt när erfarenheter från APU inte i någon större omfattning tas upp till behandling i skolan.

APU förutsätter ett nära samarbete mellan skolan och arbetsplatserna. Vad gäller detta samarbete anser eleverna på de flesta program med yrkesämnen att måluppfyllelsen nås ”i ganska liten grad”. Även i detta hänseende avviker eleverna på Omvårdnadsprogrammet som anser att måluppfyllelse nås ”i hög grad”.

¹ Elevernas värdering av sin gymnasieutbildning, Skolverkets rapport nr 90.

Kommittén har även tagit del av några andra undersökningar om APU.

Naturbrukets yrkesnämnd har i en rapport 1995 Arbetsplatsförlagd utbildning, Naturbruk, Lantbruk, Trädgård dokumenterat erfarenheter av APU inom Naturbruksprogrammet. Två lärare vid Sala naturbruksgymnasium har haft ett särskilt uppdrag att arbeta med APU-frågor och bl.a. föreläst vid yrkesnämndskonferenser och kontaktat berörda myndigheter.

I rapporten framhålls bl.a. att eleverna på Naturbruksprogrammet oftast har sin APU på små företag med ett biologiskt styrt produktionsförlopp. Före APU:n bör eleverna ha fått en grundläggande färdighetsträning vid gymnasieskolan. För denna del av utbildningen är naturbruksgymnasiernas egna företag en viktig resurs. Handledarna på APU-företagen betecknas i rapporten som en "nyckelgrupp". Till rapporten är bifogad ett bedömningsformulär som handledarna för APU på ett naturbruksgymnasium fyller i och sänder till skolan när eleven avslutat sin APU-period.

Rapporten fastslår att APU är "det i särklass viktigaste uttrycket för arbetslivets medverkan i och medansvar för yrkesutbildning".

I en D-uppsats vid institutionen för yrkespedagogik vid lärarhögskolan i Stockholm har gjorts en undersökning² av effekterna av APU på två program, Byggprogrammet och Elprogrammet, två program med vitt skilda erfarenheter av APU.

Undersökningen är baserad på en enkät till skolledare och lärare vid 30 gymnasieskolor.

Särskilda avtal för APU finns tecknade med företag, i regel mellan gymnasieskolan och respektive arbetsplats. Endast ett fåtal av de tillfrågade gymnasieskolorna betalar ersättning till företagen för APU.

På Byggprogrammet har man inte haft några problem att lägga ut minimitiden 15 veckor för APU. Trots detta svarar 39 % av skolorna att det varit problem med att skaffa APU-platser.

För Elprogrammet är bilden en annan. Flera skolor har planerat för mindre tid än 15 veckor men ändå inte lyckats få ut eleverna till den planerade nivån. I enkäterna pekar man på elbranschens motstånd mot APU och den svaga arbetsmarknaden som förklaringar till den ringa omfattningen av APU på Elprogrammet. En lärare konstaterar att när en elev kommer ut på en arbetsplats blir det praktik i stället för APU.

Några frågor i enkäten berör målet för APU. Enligt enkätresultaten anser 57 % av de tillfrågade att "färdighetsträning" är ett viktigare mål än "utbildning". Denna och liknande frågeställningar bör enligt rapport-

² Ingvar Asplund, Hur blev det med APU:n?, augusti 1996

ens författare bilda grund för en fortsatt forskning kring begreppet APU. Även frågor om praktiska problem, t.ex. schemaläggning, och ekonomiska frågor, bör enligt författaren bli föremål för forskning.

Skolverket har under hösten 1996 gjort en undersökning om utbildningen av handledare för APU. En undersökning om omfattningen av APU och hithörande frågor planeras till våren 1997. Kommittén avser att i sitt slutbetänkande beröra resultaten av dessa båda undersökningar.

6.3 Fristående gymnasieskolor med företagsanknytning

Under de senaste åren har det vuxit fram ett antal nya fristående gymnasieskolor. Några av dessa kan betecknas som industrigymnasier, dvs. deras verksamhet har ett industriföretag som huvudman. Hit hör bl.a. ABB:s gymnasier i Västerås, Ludvika och Finspång, Volvogymnasiet i Skövde, SAAB-Scantias gymnasium i Södertälje, SKF-gymnasiet i Göteborg och Perstorp Gymnasium.

Vidare har Konsum Stockholm sedan hösten 1994 en egen fristående gymnasieskola.

Utmärkande för dessa gymnasieskolor är bl.a. att APU:n är förlagd till det egna företaget och därigenom integrerad i yrkesutbildningen. Härigenom får eleverna undervisning av lärare som är helt uppdaterade på den senaste utvecklingen inom yrket. Man kan låta specialister från företaget undervisa i särskilda avsnitt av utbildningen. Möjligheterna att i undervisningen knyta an till de erfarenheter som eleverna gör under sin APU är också goda.

Dessa industrigymnasier och motsvarande har många sökande – avsevärt fler sökande per plats än t.ex. Industriprogrammet i de kommunala skolorna. Detta medför att de elever som antas har mycket goda betyg från grundskolan.

I vissa av dessa industrigymnasier omfattar undervisningen flera kurser än det reguljära Industriprogrammet, oftast från Naturvetenskapsprogrammet.

6.4 Läringsutbildningen i vårt land

6.4.1 Definitioner och begrepp

Begreppet lärling används i olika sammanhang. I huvudsak finns två huvudkategorier av lärlingsutbildning:

1. traditionell lärlingsutbildning, dvs. utbildning helt i företagets regi,
2. gymnasial lärlingsutbildning, dvs. lärlingen är samtidigt elev i gymnasieskolan.

I den traditionella lärlingsutbildningen ställs i regel inga särskilda krav på grundutbildning före lärlingsanställningen. Det innebär att lärlingen minst har grundskolekompetens eller för invandrare motsvarande utbildning i hemlandet. I några branscher bedrivs delar av lärlingsutbildningen vid ett branschinstitut. VVS-Centrum i Katrineholm är ett sådant branschinstitut.

I den gymnasiala lärlingsutbildningen sker yrkesutbildningen i ett företag medan gymnasieskolan erbjuder utbildning framför allt i allmänna ämnen. I den gamla gymnasieskolan var utbildningen i allmänna ämnen frivillig. I den nya gymnasieskolan hör lärlingsutbildningen till Individuella programmet (IV) och lärlingen skall studera minst fem av de åtta kärnämnen samtidigt med yrkesutbildningen i företaget.

I vissa sammanhang används beteckningen lärling även för utbildning på en arbetsplats efter genomgången gymnasieskola. Vidare finns kvalificerad yrkesutbildning på eftergymnasial nivå. Försöksverksamhet med sådan utbildning har bedrivits under de båda senaste läsåren. Riksdagen har beslutat (prop. 1995/96:145, bet. 1995/96:UbU8, rskr. 1995/96:224) om att det fr.o.m hösten 1996 skall finnas 1 700 platser i en försöksverksamhet med kvalificerad yrkesutbildning på eftergymnasial nivå. Enligt gällande bestämmelser (SFS 1996:372) skall utbildningen omfatta högst 120 poäng. Efter utbildning upp till 79 poäng får deltagare utbildningsbevis medan utbildning om 80 poäng och mer leder till kvalificerad yrkesutbildningsexamen för ett visst yrkesområde. En tredjedel av utbildningstiden skall ha formen av "lärande i arbete" på en arbetsplats. I ledningsgruppen för försöksverksamheten har arbetslivets representanter majoritet.

För den gymnasiala lärlingsutbildningen i den nya gymnasieskolan gäller bestämmelser i skollagen och i gymnasieförordningen.

Enligt 5 kap. 13 § skollagen kan ett individuellt program ”göra det möjligt för ungdomar att³ förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan”. För sådana individuella program som avser utbildning för udda yrken ”får regeringen föreskriva att utbildningen skall omfatta minst vissa av de ämnen som anges i timplanerna”.

Enligt 2 kap. 21 § gymnasieförordningen gäller följande:

”Om ett individuellt program är avsett att göra det möjligt för en elev att förena en anställning som syftar till en yrkesutbildning med studier, skall studierna omfatta kärnämnen svenska eller svenska som andraspråk, engelska, samhällskunskap, religionskunskap och matematik.

Om eleven önskar det skall utbildningen omfatta samtliga kärnämnen.

Utbildningen skall omfatta tre årskurser”.

För kommittén, som har till uppgift att följa utvecklingen i den nya gymnasieskolan, har det varit naturligt att framför allt behandla den gymnasiala lärlingsutbildning som bedrivs enligt bestämmelserna ovan och har följande kriterier:

- * dubbelt huvudmannaskap (arbetsliv och skola),
- * en treårig utbildning inom ramen för det individuella programmet,
- * undervisning ges i minst fem angivna kärnämnen,
- * eleven är anställd på den arbetsplats som svarar för yrkesutbildningen.

Erfarenheter från verksamheten inom det individuella programmet (IV) finns beskrivna i kommitténs förra betänkande (SOU 1996:1, s. 34–38). En vanlig uppläggnings av IV är teoretisk utbildning i gymnasieskolan (i regel kärnämnen), varvad med praktikinslag ute på arbetsplatser. För praktiken finns överenskommelser mellan gymnasieskolan och arbetsplatsen. Denna praktik kan emellertid inte definieras som gymnasial lärlingsutbildning, bl.a. därför att något anställningsavtal inte finns mellan eleven och företaget och därför att eleven inte alltid får undervisning i fem kärnämnen.

³ Tillägg genom lärlingsutbildning införs i skollagen den 1 januari 1997.

6.4.2 Historisk återblick

Yrkesutbildningen i vårt land har sina rötter i det medeltida skråväsendet. I skråordningarna – den äldsta bevarade är från 1356 – fanns bestämmelser bl.a. om utbildningstiden för lärlingar och gesäller samt krav för att få mästarbrev.⁴

Skråväsendet avskaffades genom riksdagsbeslut 1846 men vissa bestämmelser om lärlingar och gesäller behölls till 1864 då riksdagen fattade beslut om näringsfrihet.

Yrkesutbildningen var alltså från början helt en angelägenhet för arbetslivet. Utredningar som gjordes pekade på behov av samhällsinsatser för att yrkesutbildningen skulle få större omfattning och högre kvalitet. Genom riksdagsbeslut 1918 inrättades praktiska ungdomsskolor av två slag, lärlingsskolor och yrkesskolor som byggde på lärlingsskolorna.

Genom bestämmelser i 1921 års yrkesskolstadga fick de kommunala yrkesskolorna statsbidrag, även för deltidskurser för lärlingar.

Den fortsatta utvecklingen innebar i stora drag att ansvaret för yrkesutbildningen alltmer överfördes från arbetslivet till skolan. Lärlingsutbildning i traditionell mening har dock funnits kvar under hela denna tid. Det är framför allt för utbildning inom udda (lågfrekventa) yrken som lärlingsutbildningen varit ett komplement till övrig yrkesutbildning i skolan.

I budgetpropositionen 1980 (prop. 1979/80:100, bilaga 12, s. 304–305) framhöll det föredragande statsrådet att lärlingsutbildningen borde inordnas i gymnasieskolan. Det föreslogs att en försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning skulle inledas budgetåret 1980/81 och att 3 000 platser på den s.k. stora ramen skulle reserveras för lärlingsutbildning.

Försöksverksamheten skulle successivt ersätta tidigare lärlingsutbildning, till vilken statsbidrag utgick enligt en särskild förordning. Statsrådet utgick från att arbetsgivare som fick statsbidrag för lärlingsutbildning inom försöket skulle ge elever ledighet för ”att delta i annan undervisning i gymnasieskolan eller annan utbildning som är av betydelse för elevernas utveckling och kompetens i yrket och för fortsatta studier”. Riksdagen beslöt enligt budgetpropositionen (bet. 1979/80:UbU34, rskr. 1979/80:363).

⁴ Lindberg, Folke, Hantverk och skråväsen under medeltid och äldre vasatid (Prisma 1964)

Under försöksverksamheten anordnades utbildningen dels som grundutbildning (i regel tvåårig), dels som färdigutbildning (högst ett år). Fr.o.m hösten 1982 fick utbildningen även anordnas inom komvux i kommuner som saknade gymnasieskola.

På regeringens uppdrag utvärderade SÖ 1983 försöket med gymnasial lärlingsutbildning. Rapporten Efter tre års försöksverksamhet (SÖ G4 1983-08-24, Dnr 5061-83:121) låg bl.a. till grund för förslaget i budgetpropositionen 1983 (prop. 1982/83:100) om att förlänga försöket från tre till fyra budgetår och att utöka antalet intagningsplatser från 3 000 till 4 500. Riksdagen beslöt enligt budgetpropositionen (1982/83:UbU21, rskr. 1982/83:311).

I budgetpropositionen 1984 (prop. 1983/84:100, s. 137-139) föreslog statsrådet att den gymnasiala lärlingsutbildningen skulle fr.o.m den 1 juli 1984 ingå i gymnasieskolans reguljära utbildningsutbud. Lärlingsutbildningen borde vara ett komplement till det reguljära utbudet, inte ett alternativ till detta. Statsrådet hänvisade till SÖ:s utvärdering av försöksverksamheten som visade att antalet lärlingar under de tre första försöksåren totalt varit 9 300, därav 4 300 i färdigutbildning. Statsrådet ansåg att färdigutbildning var en angelägenhet för parterna på arbetsmarknaden, inte för gymnasieskolan.

Efter riksdagens beslut enligt budgetpropositionen 1984 (bet. 1983/84:UbU19, rskr. 1983/84:321) utökades antalet årselevplatser för den gymnasiala lärlingsutbildningen till 5 915. Under de följande sex budgetåren bibehölls detta antal platser.

Som ett led i tillsynen av gymnasieskolan lät SÖ 1988 utvärdera den gymnasiala lärlingsutbildningen. Rapporten Gymnasial lärlingsutbildning, utvärdering efter fyra års reguljär verksamhet (Dnr 5061-87:1911) bygger på uppgifter från länskolnämnderna, från berörda fackliga organisationer och från intervjuer med ett 50-tal personer med ansvar för lärlingsutbildning. I rapporten påtalas att länskolnämndernas redovisning av statsbidragsrekvisitionerna för lärlingsutbildning är en något osäker källa om det finns en eftersläpning i kommunernas årliga rekvisitioner. Särskilt gäller detta uppgifterna för läsåret 1987/88 där siffrorna enligt rapportens bedömningar ligger närmare 20 % under den faktiska omfattningen.

I SÖ:s utvärdering återfinns följande uppgifter om antalet lärlingar för två läsår under försöksperioden och två läsår med reguljär verksamhet.

Försöksverksamhet

1981/82	2 795
1982/83	3 151

Reguljär verksamhet

1985/86	2 936
1987/88	2 582

För de båda åren under försöksperioden fanns därutöver ett antal lärlingar i färdigutbildning (1 473, respektive 2 280). Om siffran för 1987/88 uppräknas med 20 % blir antalet lärlingar ca 3 100.

Under läsåret 1987/88 fördelade sig lärlingarna över yrkesområden enligt följande.

Yrkesområde	Antal lärlingar 1987/88
-------------	----------------------------

Beklädnad	8
Bygg- och anläggning	1 749
Drift- och underhåll	19
El-tele	6
Fordon	32
Grafiskt arbete	106
Livsmedel	182
Process	7
Trä	24
Verkstad	182
Övriga	267

I statistiken ovan ingår lärlingar som fått utbildning inom sådana områden där det på gymnasieorten funnits motsvarande utbildning på tvååriga yrkesinriktade linjer eller specialkurser. Som exempel kan nämnas följande. Antalet lärlingar anges inom parentes.

Bygg: målare (458), VVS-montörer (364), byggplåtslagare (219)

Fordon: bilmekaniker (15)

Grafiskt arbete: tryckare (28), grafiker (25)

Livsmedel: bagare/konditor (52), slaktare (48), kock (25)

Verkstad: verkstadsmekaniker (83), mikromekaniker (49)

Övrigt: skorstensfejare/sotare (38), damfrisör (27)

Även sådana kommuner som hade tvååriga yrkesinriktade linjer kunde ha lärlingar inom samma yrkesområden som linjerna.

Ett 30-tal kommuner hade läsåret 1987/88 gymnasial lärlingsutbildning inom komvux. Totalt fanns 3 % av lärlingarna inom komvux.

Endast ett fåtal lärlingar deltog läsåret 1987/88 i gymnasieskolans undervisning i allmänna ämnen. Några lärlingar hade tidigare gått på en yrkesinriktad linje och där fått undervisning i allmänna ämnen.

SÖ:s utvärdering visade att det tidigare antalet reserverade platser för gymnasial lärlingsutbildning (5 915) varit mycket större än den verkliga omfattningen. Som en följd av detta minskades efter förslag i budgetpropositionen 1990 antalet årselevplatser till 3 200.

Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen (ÖGY) behandlade lärlingsutbildningen i sitt slutbetänkande En treårig yrkesutbildning (SOU 1986:2, s.52 och 117–118). ÖGY granskade den traditionella lärlingsutbildningen helt i företagens regi. Granskningen visade att det var ovanligt att utbildningsavtalet medgav att lärlingen fick kompletterande utbildningsinslag, t.ex. i form av allmänna ämnen och yrkesteori.

I fråga om den gymnasiala lärlingsutbildningen ansåg ÖGY att den borde finnas kvar ”under förutsättning att eleven får möjlighet och skyldighet att också delta i studier av fackteori och allmänna ämnen”. En sådan lärlingsutbildning borde enligt ÖGY vara lämplig för lågfrekventa yrken och jämföras med annan gymnasial yrkesutbildning.

I propositionen Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen (prop. 1990/91:85) framhöll det föredragande statsrådet (s. 92) att gymnasial lärlingsutbildning skulle kunna vara en form av individuellt program. Vidare betonade statsrådet:

”Förutsättningen är naturligtvis att sådan yrkesutbildning håller samma kvalitet som utbildning inom gymnasieskolan. Målsättningen för denna yrkesutbildning bör vara att fackteori och ämnena svenska, engelska, matematik, samhällskunskap och naturvetenskap skall ingå. Detta förutsätter att en överenskommelse sker mellan styrelsen för utbildningen och berört företag”.

Riksdagen beslöt enligt propositionen (bet. 1990/91: UbU26, rskr. 1990/91:356), vilket innebär att det i den nya gymnasieskolan kan ges gymnasial lärlingsutbildning inom ramen för individuella program.

I propositionen om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m.m. (prop. 1991/92:157) föreslogs en ny utbildning för lärlingar i form av ett individuellt program. För lärlingsutbildningen föreslogs ett delat huvudmannaskap, där gymnasieskolan svarar för ”ett paket av kärnämnen”, medan företagen svarar för yrkesutbildningen och dess genomförande. Detta innebär att berörda parter, branscher och företag helt svarar för innehåll och uppläggning av den yrkesinriktade delen av lärlingsut-

bildningen. Statsrådet ansåg det rimligt att kommunerna skulle ge bidrag till företaget som anordnade lärlingsutbildning.

Vad gäller lärlingsutbildningen beslöt riksdagen enligt enligt propositionen (bet. 1991/92:UbU26, rskr. 1991/92:311).

6.4.3 Den gymnasiala lärlingsutbildningens nuvarande omfattning

Den gymnasiala lärlingsutbildningen, som anordnas i enlighet med bestämmelserna i 2 kap. 21 § gymnasieförordningen, hade den 15 oktober 1994 följande omfattning.

Närliggande nationellt program	Å r s k u r s						Summa
	1		2		3		
	tot	kv	tot	kv	tot	kv	
Bygg (BP)	3	-	-	-	1	-	4
Fordon (FP)	-	-	1	-	-	-	1
Hantverk (HV)	1	-	-	-	-	-	1
Industri (IP)	5	2	6	2	3	1	14
Naturbruk (NP)	1	1	1	-	-	-	2
Summa	10	3	8	2	4	1	22

Motsvarande statistik från den 15 oktober 1995 innehåller följande uppgifter.

Närliggande nationellt program	Å r s k u r s						Summa
	1		2		3		
	tot	kv	tot	kv	tot	kv	
Bygg (BP)	-	-	2	-	-	-	2
El (EC)	1	-	-	-	-	-	1
Fordon (FP)	4	-	2	-	2	-	8
Industri (IP)	-	-	5	2	-	-	5
Naturbruk (NP)	6	6	2	2	1	-	9
Summa	11	6	11	4	3	-	25

Ovanstående siffermaterial är hämtat ur den av SCB upprättade skolstatistiken men har korrigerats. Det har nämligen visat sig att två

kommuner som lärlingar felaktigt redovisat elever med yrkespraktik på företag men utan lärlingskontrakt.

6.4.4 Arbetsmarknadspolitiska kommittén

I vissa sammanhang har lärlingsutbildning förts fram som ett medel mot ungdomsarbetslösheten. Så har bl.a. Arbetsmarknadspolitiska kommittén (A 1994:01) i sitt slutbetänkande (SOU 1996:34) tagit upp frågan om lärlingsutbildning. Kommitténs majoritet anser ”att det svenska lärlings-systemet bör utvecklas och sättas in i perspektivet av livslångt lärande”. Det föreslås en fyraårig lärlingsutbildning omfattande 2–2,5 års teoretisk utbildning och 1,5–3 års praktiskt arbete. Till betänkandet är fogat reservationer från representanter för alla riksdagspartier utom regeringspartiet samt åtta särskilda yttranden av ledamöter, sakkunniga och experter. Vissa av dessa reservationer och särskilda yttranden tar upp förslaget om lärlingsutbildning som ett alternativ till gymnasieskolans nationella program främst i syfte att motverka ungdomsarbetslöshet.

6.5 Internationell översikt

I många andra länder än Sverige utgör lärlingsutbildningen en stor andel av den yrkesutbildning som sker efter genomgången obligatorisk skola.

I Norge har påbörjats om en reformering av gymnasieskolan, Reform 94. I gymnasieskolan finns tretton treåriga program (”fag”), därav ett med studieförberedande inriktning. I de tolv programmen med yrkesinriktning har eleverna undervisning på skolan i allmänna ämnen och yrkesämnen under det första och andra året. Det tredje året är i regel förlagt till en arbetsplats (”bedrift”) inom privat eller offentlig verksamhet och har formen av lärlingsutbildning. Sådan lärlingsutbildning finns inom något mer än 180 yrkesområden. Ett fjärde år på en arbetsplats ingår ofta i utbildningen, som avslutas med ett yrkesprov. Lärlingslön utgår inte för själva utbildningen men väl för den tid eleven kan delta i produktionen. Lönen regleras genom avtal.

Reformen innebär ett stort behov av nya lärlingsplatser, 17 000, för läsåret 1996/97. Kommittén besökte Norge i oktober 1996 och kunde konstatera att man på regional nivå (fylkeskommunerna) lyckats anskaffa platser till närmare 11 000 elever. För de 5 000–6 000 elever som inte fått lärlingsplats har man inrättat särskilda extraklasser i skolorna.

De yrkeslärare som undervisar i dessa klasser får fortbildning. Att det fattas lärlingsplatser beror dels på att företagen anställt vuxna lärlingar i stället för skolelever, dels på att vissa utbildningar lockat fler elever än antalet tillgängliga lärlingsplatser. Från skolans sida känner man oro inför läsåret 1997/98 då ett stort antal nya lärlingsplatser kommer att behövas.

Arbetsgivare med av staten godkänd lärlingsutbildning får 53 000 norska kronor per lärling. När lärlingen avlagt godkänt yrkesprov erhåller arbetsgivaren av staten ytterligare 7 500 norska kronor. Är lärlingstiden två år eller mer utgår 15 000 norska kronor efter avlagt yrkesprov.

I **Danmark** bygger den gymnasiala yrkesutbildningen på grundskolans nionde eller tionde år och har normalt en längd av 3–4 år. Utbildningens längd och uppläggning varierar från bransch till bransch.

För de flesta yrkesområden kan eleven välja mellan två olika slags studievägar:

- * skolvägen eller
- * praktikvägen (lärlingsvägen).

Den första årskursen är indelad i två perioder, en skolförlagd och en arbetsplatsförlagd. Den första perioden är skolförlagd på skolvägen och arbetsplatsförlagd på praktikvägen. I de följande årskurserna varvas skolförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning. Inom de flesta branscher är mer än halva tiden i de högre årskurserna arbetsplatsförlagd.

Lön utgår på skolvägen efter den första perioden och på praktikvägen under hela utbildningstiden.

Ungefär en fjärdedel av eleverna brukar välja praktikvägen.

Yrkesutbildningen avslutas med ett yrkesprov ("svennepröve"). Elever som inte klarar yrkesprovet efter tre år får förlängd utbildning.

I **Tyskland** finns för yrkesutbildning ett "dualt system", styrt av staten genom särskilda författningar. Beteckningen "dualt" kommer sig av att det finns två slags huvudmän för systemet: företag och yrkesskolor. För utbildningen i företagen gäller federala lagar och för utbildningen inom yrkesskolorna de olika delstaternas lagar. Eleverna tillbringar 3–4 dagar per vecka på företagen och 1–2 dagar per vecka vid yrkesskolan för undervisning i yrkesteori och allmänna ämnen.

Vid sidan av det duala systemet finns yrkesskolor för bl.a. sjukvård, socialvård, handel och ekonomi.

Inträdeskravet till det duala systemet är genomgången obligatorisk skola, men många elever har avlagt student- eller realexamen före yrkesutbildningen.

Yrkesutbildningen inom ramen för det duala systemet regleras i en federal utbildningsordning, i vilken bl.a. utbildningstid, innehåll och yrkesprov finns angivna för närmare 400 olika yrken.

För den teoretiska undervisningen vid de tyska yrkesskolorna finns lärare med hög akademisk utbildning medan särskilda s.k. Fachlehrer svarar för praktiskt inriktad undervisning. Under utbildningsperioderna på företagen handleds ungdomarna av särskilt utbildade instruktörer.

Mellan eleven och arbetsplatsen upprättas ett utbildningskontrakt, som bl.a. reglerar utbildningstid (i regel 2–3 ½ år), semester och lärlingslön (normalt 1 000–1 500 D-mark per månad).

Det tyska duala systemet tillämpas både av stora och små företag. Det får skiftande utformning beroende på företagets inriktning och utbildningsresurser.

I regel finns ett tillräckligt antal lärlingsplatser att tillgå. De som genomgått utbildningen är inte garanterade att få anställning vid det företag som svarat för lärlingsutbildningen.

Till fördelarna med det duala systemet hör att arbetslivet har ett stort inflytande över yrkesutbildningen och garanterar dess kvalitet. Arbetslivet tar det ekonomiska ansvaret för yrkesutbildningen. Enligt rapporten *Tysk yrkesutbildning i förändring* (Sveriges Tekniska Attachéer 1996) uppskattades de tyska företagens utbildningskostnader under år 1990 till cirka 23 miljarder D-mark (i dagens penningvärde mer än 100 miljarder kronor).

Till nackdelarna med det duala systemet hör att utbildningen riskerar att bli snävt arbetsplatsinriktad och ge ungdomarna små möjligheter att gå vidare till andra företag och till universitetsutbildningar. Särskilda påbyggnadsutbildningar finns dock i fackskolor och fackhögskolor. Det finns också en risk för att utbildningen stelnar om respektive branschorganisation inte ser till att utbildningen följer med i yrkesområdets i många fall snabba utveckling.

I **Österrike** är lärlingsutbildningen öppen för alla som genomgått grundskolan. Vid sidan av lärlingsutbildningen finns skolor med yrkesutbildning (bl.a. tekniska skolor, handelsskolor, jordbruks- och skogsbruksskolor samt vårdskolor på olika nivåer). Cirka 40 % av ungdomarna väljer lärlingsutbildning.

Lärlingsutbildningens studietid varierar från 2 till 4 år. För de flesta yrken är utbildningstiden 3 år. Den längsta utbildningstiden har elektriker, maskinmekaniker och verktygsmakare.

I Österrike är andelen småföretag mycket hög. Endast 1 % av företagen har mer än 1 000 anställda. I motsats till förhållandena i Tyskland återfinns de flesta lärlingarna inom andra sektorer än den industriella.

Den federala regeringen reglerar lärlingssystemet genom relativt omfattande förordningar (Berufsausbildungsgesetze). Yrkesproven övervakas av kamrarna genom prövningsnämnder inom de olika yrkesområdena.

Lärlingarna får utbildning på företagen 3–4 dagar i veckan och 1–2 dagar i skolan. Det finns också en modell med blockläsning med vissa perioder av läsåret förlagda till företag, andra till skolan.

6.6 Yrkesutbildningens problem och möjligheter

6.6.1 Direktiven

Kommittén skall enligt de givna direktiven följa ”hur den arbetsplatsförlagda utbildningens omfattning och kvalitet upprätthålls och hur lärlingsutbildningen utvecklas genom samverkan mellan å ena sidan kommuner och å andra sidan företag, organisationer och offentliga arbetsgivare”.

Kommittén har inför sina ställningstaganden bl.a. haft en hearing med representanter för arbetslivets organisationer om lärlingsutbildning och närliggande frågor (augusti 1996). Kommittén har även besökt Norge (oktober 1996).

6.6.2 Arbetsplatsförlagd utbildning (APU)

En viktig skillnad mellan yrkesutbildningen i den gamla gymnasieskolan och den nuvarande gymnasiala yrkesutbildningen är det obligatoriska inslaget av arbetsplatsförlagd utbildning (APU). Bakom riksdagsbeslutet om att införa APU i den nya gymnasieskolan låg bl.a. de goda erfarenheter av APU som vunnits i de s.k. ÖGY-försöken. Som den tidigare framställningen visat har också APU i stort sett fungerat väl, vilket inte minst elevernas positiva omdömen visar.

Kommittén konstaterar att den nuvarande uppläggnings av undervisningen i program med yrkesämnen, med kärnämnen och en viss del av yrkesämnet i form av APU, är en huvudmodell för den gymnasiala yrkesutbildningen.

Det finns enligt kommittén goda möjligheter att förbättra och vidareutveckla utbildningen i programmen med yrkesämnen. Kommittén vill

särskilt framhålla två viktiga områden, där insatser bör göras för att förbättra kvaliteten på yrkesutbildningen, nämligen samverkan mellan skola och arbetsliv och utbildningen av gymnasielärare i yrkesämnen.

Flera undersökningar visar att kvaliteten på APU:n är beroende av en effektiv samverkan mellan gymnasieskolan och arbetslivet. Kommittén måste dock konstatera att det finns stora skillnader mellan kommunerna i denna fråga. Viktigt är att det finns fungerade samrådsorgan i form av yrkesråd/programråd eller motsvarande och att dessa organ får en lämplig sammansättning och konkreta arbetsuppgifter. En arbetsgrupp inom utbildningsdepartementet har i sin rapport (Ds 1996:53) Ökad rekrytering till gymnasieskolans industriprogram föreslagit en försöksverksamhet med lokala styrelser för program med yrkesämnen "för att stimulera utvecklingen av skola-arbetslivskontakterna". Enligt arbetsgruppen bör i sådana styrelser företrädare för arbetsgivare och arbetstagare vara i majoritet. Kommittén stöder detta förslag som, om det genomförs, bör kunna bidra till en närmare anknytning mellan arbetslivet och gymnasieskolan. Detta bör kunna medföra en förbättring av kvaliteten i all gymnasieutbildning.

Vad gäller APU:ns omfattning och kvalitet finns det stora skillnader mellan de olika nationella programmen med yrkesämnen. I det fallet skiljer sig Elprogrammet från övriga program i det att man från branschens sida fortfarande hävdar att det är praktiskt taget omöjligt att uppnå minimigränsen 15 veckor för APU.

Enligt kommitténs uppfattning är omfattningen av APU:n en fråga som bör fortgående följas. Det finns ingenting som hindrar att all utbildning i yrkesämnena förläggs till arbetsplatser i form av APU. De flesta synes dock uppfatta minimigränsen om 15 veckor som en absolut gräns. Kommittén, som anser att utbildning på arbetsplats är avgörande för yrkesutbildningens kvalitet, menar att minimigränsen 15 veckor av den totala utbildningstiden på sikt bör höjas. Inte minst jämförelser med andra länder pekar klart i denna riktning.

Det andra viktiga området för en förstärkning av yrkesutbildningen är lärarutbildningen. Kommittén har med tillfredsställelse noterat att regeringen beslutat om en ändring av examensbeskrivningen för gymnasielärare i yrkesämnen i högskoleförordningen (1993:100). Ändringen bygger bl.a. på förslagen i betänkandet Höj ribban! – lärarkompetens för yrkesutbildning (SOU 1994:101) och remissyttrandena över detta betänkande och innebär ett krav på högskoleutbildning om minst 60 poäng före den pedagogiska lärarutbildningen.

6.6.3 Gymnasial lärlingsutbildning

De nyss citerade direktiven anger att kommittén utöver APU även skall behandla lärlingsutbildningen.

Vad gäller **omfattningen** av den gymnasiala lärlingsutbildningen visar beskrivningen i detta kapitel (avsnitt 6.4.2 och 6.4.3) att lärlingsutbildningen hade en betydligt större omfattning i den gamla gymnasieskolan än den nya gymnasiala lärlingsutbildningen. Läsåret 1987/88 fanns cirka 3 000 lärlingar i gymnasieskolan. Motsvarande siffra var hösten 1994 22 lärlingar, varav 6 flickor, och hösten 1995 25 lärlingar, varav 10 flickor. Statistiken visar att ytterst få elever i den gymnasiala lärlingsutbildningen genomgår en treårig utbildning. Hösten 1994 fanns endast 4 lärlingar i årskurs 3. Hösten 1995 fanns 3 lärlingar i årskurs 3.

Lärlingsutbildningen i den gamla gymnasieskolan fanns under en tid då det rådde högkonjunktur med en stor efterfrågan på arbetskraft. Inte minst gällde detta byggbranschen som många år tog emot ca 70 % av det totala antalet elever i gymnasial lärlingsutbildning. Gymnasieskolorna fick särskilda bidrag för lärlingsutbildningen. Dessa medel kunde användas för skolans administration och för att ge lönebidrag till företag med lärlingsutbildning.

Den grupp elever som ansåg lärlingsutbildningen som ett bättre alternativ än vanlig gymnasieutbildning var i regel mer intresserade av praktiskt arbete än av teoretiska studier.

Kommittén anser att den gymnasiala lärlingsutbildningen inte fungerar som en alternativ treårig utbildningsväg vid sidan av de nationella programmen med yrkesämnen. Den har en alltför liten omfattning totalt och många elever slutar lärlingsutbildningen redan efter ett läsår.

Det finns flera orsaker till att den gymnasiala lärlingsutbildningen inte fungerar enligt intentionerna.

Ett problem med den gymnasiala lärlingsutbildningen är det delade **huvudmannskapet**, vilket har skapat osäkerhet såväl inom arbetslivet som i gymnasieskolan. Varken arbetslivet eller gymnasieskolan känner i dag något **ansvar** för den gymnasiala lärlingsutbildningen, som inte heller är särskilt känd.

Arbetslivet, som skall ha svara för yrkesutbildningsdelen i lärlingsutbildningen, prioriterar i regel APU framför gymnasial lärlingsutbildning. Detta beror ofta på att arbetsgivare inte känner till att det finns gymnasial lärlingsutbildning. I APU:n är ungdomarna fortfarande elever i gymnasieskolan. Genom APU:n får arbetsgivarna goda möjligheter att bedöma om eleverna skall erbjudas anställning efter genomgången gymnasieskola. Enligt Svenska Kommunförbundets undersökning 1995

utgick ersättning från skolorna till en tredjedel av arbetsplatserna som anordnat APU. I fråga om den gymnasiala lärlingsutbildningen utgår i regel ingen ersättning till arbetsplatserna för den egentliga yrkesutbildningen.

Även för gymnasieskolan har det varit naturligt att prioritera APU framför gymnasial lärlingsutbildning. Åtskilligt arbete måste göras från skolans sida för att anskaffa arbetsplatser för APU, genomföra handledarutbildning och utföra uppföljningar. Det är inte skolans ansvar att anskaffa platser för gymnasial lärlingsutbildning.

Den gymnasiala lärlingsutbildningen har som nyss nämnts f.n. en mycket liten omfattning. Någon speciell information om lärlingsutbildning ges sällan från skolans sida och inte heller tycks broschyrerna från Företagens Riksorganisation ha fått någon större effekt. I dag inriktas skolans studie- och yrkesorientering (syo) främst på att få grundskolans elever intresserade av att söka de nationella programmen. Det individuella programmet, till vilket lärlingsutbildningen hör, har hittills inte varit sökbart för eleverna. Riksdagen har emellertid i september 1996 beslutat (prop.1995/96:206, bet. 1996/97:UbU5, rskr. 1996/97:15) om att i skollagen inta en bestämmelse om att kommunerna skall kunna erbjuda individuella och specialutformade program till grupper av elever och att elever skall kunna söka sådan program. Denna bestämmelse gäller emellertid endast individuella program som syftar till "att stimulera eleven att senare gå över på ett nationellt program eller ett specialutformat program". Detta gör att lärlingsutbildningen inom det individuella programmet inte är sökbar. Därmed kan den gymnasiala lärlingsutbildningen falla utanför ramen för skolans syverksamhet.

Ett annat problem är att finna **schematekniska lösningar** för det studium av minst fem kärnämnen som ingår i den gymnasiala lärlingsutbildningen. De få lärlingarna måste läsa kärnämnen tillsammans med elever i ett nationellt eller individuellt program och det kan vara svårt att placera ut dessa lektioner med hänsyn till arbetstiderna vid det företag där lärlingen är anställd.

I dagens gymnasiala lärlingsutbildning förenar eleven sina gymnasiestudier med en **anställning** på en arbetsplats. Ett skriftligt avtal sluts mellan företaget och eleven, inte som i APU mellan skolan och företaget.

I flera fackliga löneavtal (bl.a. för ALMEGA och grafiska branschen) har man slopat begreppet lärling. I stället hänvisas i fråga om nyrekrytering till Lagen om anställningsskydd, LAS, som f.n. anger att en tidsbegränsad anställning får omfatta högst sex månader (Lagen om anställningsskydd, LAS, 6 §, Lag 1994:1685).

Vid den hearing som kommittén haft med företrädare för arbetsmarknadens parter framkom att arbetsgivarna i vårt land förutsätter att de som skall anställas har gått igenom en fullständig utbildning i gymnasieskola, bekostad av samhället.

En utveckling av den gymnasiala lärlingsutbildningen kräver generellt stora insatser av arbetslivet. Som framgår av den internationella översikten (avsnitt 6.5) medför lärlingsutbildningen i många länder – sedan gammalt och ännu i dagsläget – stora ekonomiska åtaganden från företagens sida. Detta överensstämmer inte alls med utvecklingen i vårt land, där samhället svarar för den övervägande delen av kostnaderna för yrkesutbildningen på gymnasial nivå.

Kommittén, som enligt givna direktiv skall ”följa utvecklingen i gymnasieskolan”, konstaterar sammanfattningsvis att den gymnasiala lärlingsutbildningen på grund av en rad formella svårigheter inte fått en sådan omfattning att den f.n. kan bli föremål för en meningsfull utvärdering.

6.6.4 Kvalitetssäkring i yrkesutbildningen

Yrkesutbildningen utgör en betydande del av den nya gymnasieskolan. Totala antalet elever på program med yrkesämnen och individuella program utgjorde hösten 1995 cirka hälften (49,2 %) av gymnasieskolans totala elevantal. Yrkesutbildningens utveckling har därför en stor betydelse för genomförandet av gymnasierformen. I den allmänna debatten om den nya gymnasieskolan har den yrkesinriktade utbildningen hittills inte fått tillräcklig uppmärksamhet.

För att en yrkesutbildning skall kunna vara effektiv fordras någon form av **kvalitetssäkring**. Det som nu skall garantera kvaliteten inom de nationella programmen med yrkesämnen är bl.a. kursplaner och betygs-kriterier samt kommunens och Skolverkets uppföljning och utvärdering. APU:n skall vara kursplanestyrd och ingå i detta system, enligt vilket eleven när den lämnar gymnasieskolan får ett dokument som visar vilka kurser eleven genomgått och vilket betyg eleven fått på varje kurs. Skolverkets arbete med kursplaner och betygs-kriterier måste ske i samverkan med arbetslivet för att dessa dokument skall kunna spegla de aktuella yrkeskraven inom respektive område.

I en gymnasial lärlingsutbildning sker hela yrkesutbildningen på en arbetsplats. Det finns inga kursplaner och det är arbetsplatserna själva som skall svara för handledning och kontroll av utbildningens kvalitet.

Arbetslivet har i princip inget inflytande över den utbildning som äger rum i gymnasieskolan och gymnasieskolan har inget inflytande

över hur den gymnasiala lärlingsutbildningen utformas. Ingentenda kan garantera kvaliteten i den andras utbildning.

Som framgått av beskrivningarna av yrkesutbildningen i Norge och Danmark har i dessa länder de av branscherna utarbetade yrkesproven en viktig kvalitetssäkrande funktion. Någon egentlig motsvarighet till dessa yrkesprov har vi inte i vårt land utöver de gesäll- och mästarprov som finns framför allt inom hantverksområdet. Kommittén anser det önskvärt att det i Sverige införs någon form av kvalitetssäkring av såväl utbildningen i gymnasieskolan som den gymnasiala lärlingsutbildningen. En sådan bör ta fasta på bredden i en yrkesutbildning i Sverige. En kvalitetssäkring skulle också kunna höja yrkesutbildningens status.

Yrkesutbildningen i vårt land bör kunna utvecklas positivt genom att uppmärksamheten mer inriktas mot utbildningens kvalitet än dess organisation.

På lokal nivå kan samverkan mellan arbetslivet och skolan ha stor betydelse för kvaliteten på yrkesutbildningen. För att skolorna skall kunna hålla utbildningen i gymnasieskolan aktuell bör yrkeslärarna genom yrkespraktik få möjlighet att följa utvecklingen inom respektive yrke. Arbetslivet skulle, på det sätt som sker på vissa håll, kunna låta sina anställda höja sin ämneestetiska kompetens genom att följa kurser i gymnasieskolan. Särskilda lokala organ (yrkesråd/programråd) skulle kunna arbeta med kvalitetssäkring. Kommittén vill också erinra om förslaget om styrelse för gymnasieskolan med representanter för arbetslivet.

Kommittén avser att även fortsättningsvis följa yrkesutbildningens utveckling och i sitt slutbetänkande söka sammanfatta de erfarenheter som vunnits under de senaste åren.

7 Det nya betygssystemet

7.1 Inledning

Kommittén har i uppdrag att följa hur det nya betygssystemet tillämpas i gymnasieskolan. Kommittén kommer att i detta kapitel behandla betygen som system, dvs. hur det nuvarande betygssystemet tillämpas. Kommittén berör också elevernas rätt till information om på vilka grunder betygssättning sker.

I den offentliga debatten har den största uppmärksamheten ägnats åt andelen elever på vissa program som inte blir godkända. Kommittén behandlar den frågan i kapitel 8 När gymnasieskolan målet? Där redovisar kommittén sina överväganden beträffande i vilken utsträckning målet nås att alla ungdomar skall få en fullständig gymnasieutbildning samt diskussionen om effekterna av den höjda ambitionsnivån inom de yrkesförberedande utbildningarna.

Den nya gymnasieskolan har ett nytt betygssystem, som är mål- och resultatbaserat. Betyg ges efter en fyrgradig skala, Icke godkänd (IG), Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG). Eleverna får betyg på varje kurs och efter avslutad gymnasieskola ett slutbetyg med alla kursbetygen.

Betygen skall värdera elevens kunskap i förhållande till kraven i kursplanen. Till lärarens hjälp vid betygssättningen finns betygskriterier för två av betygsstegen, nämligen G och VG.

Enligt läroplanen skall läraren fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna. Läraren skall också redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättning sker.

Det nya betygssystemet tillämpas på elever som börjat på program i gymnasieskolan hösten 1994 och senare. Det innebär att de första eleverna som får betyg enligt det nya systemet går ut gymnasieskolan våren 1997. Den första statistiken avseende slutbetygen enligt det nya betygssystemet redovisas i början av våren 1998, dvs. ett halvt år efter det kommittén avslutat sitt arbete. Kommittén har därför måst bygga sin redovisning och sina bedömningar på särskilt insamlade uppgifter om tillämpningen av det nya betygssystemet under de allra första terminerna.

7.2 Skillnader mellan det gamla och det nya betygssystemet

I korthet är skillnaderna mellan det gamla och det nya betygssystemet dessa:

- * det gamla (relativa) betygssystemet jämförde kunskaperna hos de elever i hela riket som läste samma ämne på samma linje samma år. I den nya gymnasieskolan jämförs inte elevernas kunskaper med andra elevers utan med kraven i kursplanerna;

- * i det gamla betygssystemet fick eleverna terminsbetyg. Det får de inte i det nya betygssystemet. Betyg skall sättas på varje avslutad kurs. Slutbetyget är en sammanställning av betygen i alla kurser eleven slutfört. Eleverna har rätt att under studietiden få ett utdrag ur betygs katalogen i form av ett samlat betygsdokument;

- * det gamla betygssystemet hade en fem-gradig skala, där lägsta betyg var 1 och högsta betyg var 5. I det nya betygssystemet är skalan fyr-gradig, Icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. I det gamla betygssystemet fanns inte någon godkänd-gräns.

- * i det nya betygssystemet har eleverna rätt till information om vad som krävs för att få olika betyg.

Motivet för att det relativa betygssystemet ersatts är att den nya skolan är mål- och resultatstyrd. ”Skolan skall sträva mot att varje elev tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieprogram” (citatur Lpf 94). Därför är varje elevs kunskap i förhållande till målen i läroplan, program mål och kursplaner det som skall bedömas. Jämförelsen med vad andra elever kan – som det relativa betygssystemet innebar – är därför inte längre intressant. Dessutom är det, som kommittén utvecklade i sitt första betänkande, inte längre tekniskt möjligt att ha ett betygssystem som bygger på jämförelser av elever i riket terminsvis.

”Den nya gymnasieskolan har en timplan som inte är indelad i årskurser utan som avser hela gymnasietiden. Fördelningen av undervisningstiden mellan de tre år som gymnasieskolan i normalfallet omfattar sker lokalt, av kommunen eller skolan. Detta lokala beslut styr hur långt eleverna på den ena och andra skolan kan ha hunnit i olika ämnen efter en, två osv. terminer. I den gamla gymnasieskolan var timplanen årskursindelad. Härigenom samt genom kursplanernas konstruktion kunde alla elever i riket i en utbildning ha nått lika långt en viss termin och läsår. På denna förutsättning byggde det relativa betygssystemet med betygssättning terminsvis. Eleverna i samma utbildning i riket bildade en referensgrupp. Det enda tillfället då

eleverna i den *nya* gymnasieskolan förutsätts ha nått lika långt är då kursen är slut, vilket inträffar vid olika tidpunkter i olika skolor. Det nya betygssystemet är anpassat till en mål- och resultatstyrd skola. Elevernas kunskaper jämförs vid betygssättningen med kraven i kursplanerna och betygskriterierna, alltså vid kursens slut.”

7.3 Införandet av det nya betygssystemet

När den nya gymnasieskolan introducerades fanns inget nytt betygssystem. Den nya gymnasieskolan fick i stället starta med det gamla betygssystemet, som under löpande år justerades för att någorlunda kunna användas. Den fem-gradiga skalan var kvar men kravet att den enskilde elevens betyg skulle relateras till betygsnivån i hela riket togs bort.

Härigenom kom det att finnas fyra betygssystem igång samtidigt, dvs. det gamla relativa för de gamla linjernas och specialkursernas elever, det justerade gamla för elever som gick på program som startat fr.o.m. höstterminen 1992 t.o.m. vårterminen 1994, ÖGY:s betygssystem med förteckning över godkända moduler samt det nya betygssystemet, som används för elever på program som börjat i gymnasieskolan fr.o.m. höstterminen 1994. Varje elev bedöms endast efter ett betygssystem men det finns lärare som har måst sätta betyg enligt tre olika system samtidigt.

Det är lätt att förstå att många funnit betygssystemet (eller snarare systemen) förvirrande. Känslan av osäkerhet i fråga om betygen har ökat genom att antagningssystemet i högskolan gett utrymme för olika bedömning av betygen vid olika universitet och högskolor. Efter riksdagens beslut med anledning av propositionen (prop. 1995/96:184) om tillträde till högre utbildning kommer dessa olikheter att försvinna.

Det nya betygssystemet beslutades i december 1993 och infördes redan följande läsår. Kommittén har i sitt första betänkande redogjort för hur gymnasiereformens olika delar beslutades och infördes.

Betygskriterierna skall av läraren användas som stöd vid betygssättningen. Enligt läroplanen uttrycker betyget ”i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier.” Av gymnasieförordningen¹ framgår även att lärarna bör använda centralt fastställda prov som ett hjälpmedel för att ”bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet”. Betygskriterierna fastställs av Skolverket eller, i fråga om lokala kurser, av styrelsen för utbildningen.

¹ 7 kap. 4 §; SFS 1992:394, ändrad 1995:247 (omtryck), 1995:885 och 1269

Betygskriterier finns för betygsstegen Godkänd och Vål godkänd men inte för Mycket väl godkänd. När den dåvarande regeringen presenterade förslaget till nytt betygssystem (prop. 1992/93:250) angav den som sin uppfattning att lärare utan stöd av ytterligare centralt utarbetade betygskriterier kan definiera kvalitetsnivån för det högsta betyget.

I arbetet med att ta fram betygskriterierna tog Skolverket hjälp av ett antal lärare i Örebro. För arbetet gällde vissa riktlinjer, såsom att betygskriteriernas utformning måste kopplas till dels ämnets och kursens karaktär och tradition, dels till lärares professionella språk i ämnet. Betygskriteriernas uppgift måste vara att ange den "kärna" av kunskaper som krävs för att eleven skall få G. VG skall ange vad eleven har för kunskaper utöver dem som krävs för G. Kriterierna för godkändnivån skall, hette det, "utformas så att merparten – de flesta – av eleverna ges möjliga förutsättningar att nå kunskapskraven inom den undervisningstid som anges i timplanen". Arbetet startade med att lärarna analyserade kursplanerna utifrån en i förväg angiven modell, som anslöt till den kunskapsyn som de nya läroplanerna bygger på.

Skolverket har gett ut Betygsboken – om betygskriterier i ett nytt betygssystem för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning. Den gavs ut under hösten 1994 och följdes under våren 1995 av Betygsboken 2.²

Den första betygsboken utvecklar vilken roll betygskriterierna har.

"Förhållandet kursplan och betygskriterier skall tolkas som att kraven i kursplanen anger den nivå som alla elever skall uppnå efter kursens slut. I betygskriterierna förtydligas denna nivå. Kriterierna för godkäntnivån motsvarar således kursens krav som de uttrycks i kursplanen. Betygen Vål godkänd och Mycket väl godkänd anger kunskapsnivåer som ligger över kursens krav.

Det faktum att kriterierna för betyget Godkänd förtydligar kraven i kursplanen innebär inte att de tillför nya mål eller ett nytt innehåll. Kursplanen som måldokument är till för skolans – lärarnas och elevernas – planering av undervisningen och [är] därmed ett av de viktigare underlagen till skolans arbetsplan. Skolverket har valt att utforma betygskriterierna som en koncentrerad text bland annat för att undvika att betygskriterierna uppfattas som en omskrivning av kursplanen, där kraven på vad eleverna skall kunna anges som en förteckning av 'kunna'-satser. Denna text är till sitt omfång ungefär lika stor som kursplanen. Texten är skriven på ett sådant sätt att de kunskaper som eleven har och visar, det vill säga det eleven kan, anges."

² Liber Distribution; beställningsnummer 94:100 och 95:148

Skolverket anger att betygskriterierna skall läsas tillsammans med kursplanerna och att läroplanen och programmålen är "en fond mot vilken kursplanernas mål skall läsas." Skolverket anger också att betygs-kriterierna är ett underlag som måste diskuteras vidare bland lärarna och att det först är därefter som eleverna i den aktuella kursen kan delges vilka krav på kunskaper som ställs för de olika betygen.

Kommitténs bedömning är att lärarna hade behövt få möjlighet att i god tid före terminsstarten diskutera vad den mål- och resultatstyrda skolan innebär och hur kursplanernas mål skall konkretiseras och betygs-kriterierna tillämpas i respektive kurs. Sådana diskussioner kom igång under hösten 1994 på de flesta skolor. Av Skolverkets utvärdering³ framgår att lärarna fört dessa diskussioner ämnesvis, vilket har lett till att synen på bedömning och betygssättning kan variera mycket mellan ämnena vid en och samma skola. I de fall lärarna till eleverna lämnar oförenliga uppgifter om hur betygssystemet fungerar drar eleverna inte oväntat slutsatsen att bedömning och betygssättning sker på vaga grunder och därför är orättvis.

7.4 Lärares och elevers inställning till det nya betygssystemet

I den offentliga debatten om betyg framförs praktiskt taget endast negativ kritik av det nya betygssystemet. Någon mer omfattande utvärdering av lärares inställning har ännu inte gjorts. Man måste beakta att det nya betygssystemet introducerades för bara två år sedan och att inte så många betyg hunnit bli satta under det nya betygssystemet. Det börjar dock komma fram uppgifter om lärares – och elevers – syn på det nya betygssystemet.

I en undersökning läsåret 1994/95 av 40 Stockholmslärares inställning⁴ är mer än hälften, nämligen 23 lärare, positivt inställda till det nya betygssystemet. 9 är negativa och övriga 8 lärare anser att förändringen är acceptabel.

Skolverket har i början av hösten 1996 dels samlat in uppgifter från ett 60-tal skolor om satta betyg i vissa kärnämnen (Svenska A, Engelska

³ 30 gymnasieskolor i ett reformarbete, Skolverkets rapport nr 89

⁴ Gymnasiereformens genomförande vid Stockholms skolor läsåren 1992/93 – 1994/95; Stockholms skolor; Central förvaltning; utvärderingsrapport 1995:6

A och Matematik A) på åtta av de nationella programmen, dels gjort intervjuer med lärare och skolledare på 12 av dessa skolor. Enligt denna undersökning⁵, i vilken 63 lärare och 28 skolledare deltagit, visar lärarna en övervägande positiv inställning till det nya betygssystemet. "Bättre än det gamla relativa systemet", "slipper jämföra elever", "minskad stress" är vanliga kommentarer. En positiv effekt uppges vara ökat samarbete mellan lärare och givande pedagogiska diskussioner.

Det går inte heller att blunda för att det finns en intensiv kritik av det nya betygssystemet. Kritiken avser vissa delar av systemet, såsom antalet betygssteg, att det finns ett betyg som heter Icke godkänd, att betygs-kriterierna är för vaga och inte finns för alla betygsstegen. Framför allt avser kritiken att eleverna på alla nationella och specialutformade program skall bedömas efter samma normer, vilket strängt taget inte är en fråga om betygssystemet utan gäller dels mål- och resultatstyrningen av skolan, dels beslutet att alla elever behöver kunskaper motsvarande kärnämnen⁶. Alltmer sällan förespråkas emellertid en återgång till det gamla relativa betygssystemet.

Skolverket redovisar⁷ intrycket att eleverna upplever det nya betygssystemet som bättre vid en jämförelse med det relativa systemet. De identifierar emellertid också brister i det nya betygssystemet.

Av de djupintervjuer Skolverket gjort med ett antal ungdomar⁸ framgår att eleverna har olika inställning till betyg beroende på vilket program de går. Mest tycks betygen betyda för eleverna på Naturvetenskapsprogrammet, eftersom de i hög utsträckning söker vidare till högre utbildning efter gymnasieskolan. För eleverna på Industriprogrammet är det viktigt att lära sig nya maskiner och göra ett bra jobb. Betygen spelar mindre roll. Inte heller för eleverna på Estetiska programmet är betygen särskilt viktiga. För dem har arbetsprov större betydelse. Elevernas kritik av det nya betygssystemet har samband med deras uppfattning om vikten av (höga) betyg. Det finns också exempel på elever som menar att det nya betygssystemet kan bli bättre än det gamla eftersom eleverna kan hjälpa och stödja varandra nu och inte behöver konkurrera om betygen.

⁵ Skolverket 1996-10-13 Betygsättning i kärnämnen vid 12 gymnasieskolor – en fallstudie

⁶ Se kapitel 8 När gymnasieskolan målet?

⁷ 30 gymnasieskolor i ett reformarbete

⁸ Individuella skolkarriär; Intervjuer med tjugo ungdomar i gymnasieskolan; Skolverkets rapport nr 92

Framför allt elever på Naturvetenskaps- och Samhällsvetenskapsprogrammen kritiserar antalet betygssteg.

Som kommittén redovisade i sitt första betänkande förekommer det också att elever efterlyser terminsbetyg.

Även om det förekommer både positiva och negativa kommentarer från lärarnas sida ser Skolverket en positiv riktning. Många tycker att det varit jobbigt och svårt men i efterhand ser lärarna arbetet som positivt och utvecklande. Diskussionerna har lett ”till vidare pedagogiska diskussioner – något som var mycket sällsynt tidigare på skolan”.

I fråga om hanterandet av betygssystemet ser Skolverket flera indikationer på att lärarna nu är inne i en mognadsprocess, från en upplevelse av frustration till att se mer konstruktivt på betygssättningen. Lärarna vill klara sig själva och är mindre bundna av externa stödsatser. Exempel på lärares konstruktiva handlingar är att ge mer tid för undervisning och särskilt stöd till elever med betyget Icke godkänd. Ett annat exempel är de kontakter lärarna tar med andra gymnasieskolor för att diskutera gemensamma bedömningsgrunder. Ytterligare ett tecken på att man är inne i en ny fas är att man mindre och mindre jämför med det gamla systemet, exempelvis jämför de nya betygen med de gamla sifferbetygen. Skolverket menar också att det förhållandet ”att elevernas inflytande i betygprocessen inskränker sig till att enbart vara mottagare av information, [dock är] ett tecken på att man ännu inte helt frigjort sig från gamla tankemönster.”

Kommittén vill betona att betygssystemet innebär att eleverna har rätt att få reda på ”spelreglerna”. Läraren skall redovisa för eleverna på vilka grunder betygssättningen sker. I den nya mål- och resultatstyrda skolan har lärarna och eleverna tillsammans ett ansvar för resultatet. Detta måste också leda till att elevernas rätt till inflytande på planeringen av undervisningen blir verklighet i alla skolor och hos alla lärare.

7.5 Kritiken mot det nya betygssystemet

Betygssystem har kritiserats förut. I slutet av 1960-talet var det en hetsig betygsdebatt som hade flera dimensioner⁹. En var om man i skolan skulle ge betyg eller inte. I denna diskussion var en av frågorna om betygen återspeglar alla eller endast delar av skolans mål. En annan anledning till missnöje med betyg var att det fanns för få platser både i gymnasiet och i eftergymnasiala utbildningar och att det därför måste göras urval

⁹ Sixten Marklund: Från reform till reform; Skolsverige 1950–1975; del 3

bland de sökande. Man diskuterade också motiven för att alls ha betyg i skolan och om man inte kunde t.ex. ge information till föräldrar, ge elever stimulans och råd inför fortsatta studier med andra metoder än betyg.

De relativa, dvs. grupprelaterade, betygen kritiserades bl.a. för att de uppammade stress och konkurrensanda. Debatten om det relativa betygssystemet gällde ofta tillämpningen av systemet. Det var vanligt att lärare lät den egna klassen utgöra referensgrupp i stället för alla elever i riket som läste samma kurs. Med ett sådant synsätt kunde t.ex. "femmorna ta slut", vilket var ett argument som inte sällan användes när det gällde att förklara för elever att de fått ett lägre betyg än de förväntat sig. Antalet referensgrupper var mycket stort på grund av att det fanns många varianter i studievalet och det komplicerade tillämpningen av betygssystemet. Det var också oklart vad som skulle vara underlag för betygssättningen. Det kunde i praktiken variera mellan betygssättning enbart på prov till att också innefatta flit, aktivitet, uppträdande.¹⁰

När betygen sattes relaterades de till betygsnivån hos övriga elever i riket som just då läste samma kurs på samma studieväg. Trots det ansågs betygen fungera bra som urvalsgrund mellan sökande som fått sina betyg olika år. De centrala proven skulle vara vägledande för betygssättningen inte bara i de ämnen proven gavs utan också när man fastställde betygsnivån i andra ämnen. Tanken bakom detta var att statistik visat att bra klasser i regel hade goda betyg i de flesta ämnen medan det motsatta gällde för svaga klasser.

Kommitten kommer i det följande att ta upp de inslag i det nya betygssystemet som kritiserats mest, dvs. betygskriterierna, antalet betygsteg och betyget Icke godkänd.

Att jämföra betyg och betygssättningen i det gamla och det nya betygssystemet är en omöjlig uppgift. De båda betygssystemen bygger på helt olika förutsättningar. Det nya betygssystemet är mål- och resultatbaserat, dvs. betyget sätts genom en bedömning av elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen. I det gamla betygssystemet jämfördes elevernas kunskaper med vad andra elever kunde. En jämförelse mellan betyg i det gamla och i det nya betygssystemet är således inte möjlig. Likväl kommer man inte ifrån att i diskussionen av det nya betygssystemets för- och nackdelar referera till det gamla betygssystemet.

¹⁰ Betygens effekter på undervisningen, Ds 1990:60

7.5.1 Betygskriterierna

Av Skolverkets fallstudie framgår att arbetet med att utforma lokala kriterier bedrivs överallt med olika takt och intensitet. Lärarna samarbetar nästan uteslutande internt inom ämnena eller inom närbesläktade ämnesgrupperingar. Som framgått förekommer det i ökad utsträckning att lärare tar kontakter med andra skolor. Lärarna tycker det har varit en jobbig process att arbeta fram kriterierna men att diskussionerna och samarbetet i denna process samtidigt har varit engagerande och positivt.

Den kritik som finns mot betygskriterierna är att de är alltför oprecisa och att de inte finns för alla betygssteg. Så förespråkar t.ex. LR betygskriterier även för Mycket väl godkänd.

Det är intressant att konstatera att det i grundskolan endast finns betygskriterier för Väl godkänd. Enligt grundskoleförordningen¹¹ skall betyget Godkänd motsvara de mål som eleverna enligt kursplanen skall ha uppnått i ämnena vid slutet av det nionde skolåret. Betygskriterierna för Väl godkänd skall precisera den kvalitativa nivån för det betyget. Betyg enligt det nya betygssystemet sätts för grundskolan för första gången hösten 1996 och då för elever som går i årskurs 8. Kommittén tror det kan bli intressant att jämföra reaktionerna på betygskriterierna för grundskolan med kritiken av gymnasieskolans kriterier.

Kommittén tolkar kritiken av gymnasieskolans betygskriterier från lärare så att de känner sig osäkra inför betygssättningen och önskar klarare riktlinjer. Enligt Skolverket¹² verkar det som att ju längre tid man haft på sig att föra diskussioner och om man deltagit i utvecklingsarbete, desto mera fritt vågar man tolka målen. Då så inte är fallet känner lärarna sig mer pressade att exakt följa målen och kriterierna. Skolverket redovisar också intrycket att samtal kring utbildningen – om upplägning, innehåll, inlärningsresultat – ökat.

Enligt en utvärdering som redovisas från Stockholm¹³ har många lärare sagt att arbetet med betygskriterierna är det bästa som har hänt i skolan, eftersom man upplever att detta har lett till att man samtalar med varandra och reflekterar över sitt arbete på ett helt annat sätt än tidigare. En lärare citeras i utvärderingen:

¹¹ SFS 1994:1194, ändrad 1995:207 och 880; 7 kap. 8 §

¹² 30 Gymnasieskolor i ett reformarbete; Skolverkets rapport nr 89

¹³ Gymnasiereformens genomförande vid Stockholms skolor läsåren 1992/93 – 1994/95. Utvärderingsrapport 1995:6

”Det bästa med gymnasiereformen är betygskriterierna, det finns mycket negativt i dem också men de tvingar alla att tänka över vilken kunskapssyn man har och hur man undervisar, vad man har för mål och mening med sin undervisning, någon slags process där alla måste tänka över sitt arbete.”

Det finns emellertid också lärare som menar att tolkningen och preciseringen av kursplaner och betygskriterier borde ske centralt.

Kommittén är medveten om att det förhållandet att betygskriterierna skall preciseras lokalt kan leda till olikheter i betygssättningen mellan skolor och kommuner. Avsikten med den lokala preciseringen är bl.a. att lärare skall anpassa sin undervisning efter de program eleverna går. Lärare skall också ta hänsyn till elevernas intressen. Det saknas underlag för en bedömning av i vilken mån detta leder till olika kravnivåer för ett visst betyg mellan lärare, skolor och kommuner. I Skolverkets undersökning av betyg satta våren 1996 framkom att betygsgenomsnittet var olika i olika typer av kommuner. Sådana skillnader fanns också i det gamla betygssystemet. Det finns anledning att följa denna fråga, bl.a. genom att jämföra betyg och resultat i de centrala kursproven.

Kommittén har en viss förståelse för att lärare kan finna behov av tydligare vägledning vid betygssättningen. De lärare som anser att betygskriterierna är otydliga efterlyser som regel stoffrelaterade kriterier. Det är naturligt att det inledningsvis, dvs. vid övergången från regelstyrningen till målstyrningen, kan uppstå en viss osäkerhet vid tillämpningen av kursplaner som inte längre anger vilket innehåll undervisningen skall ha utan i stället anger vilka kompetenser eleverna skall ha uppnått vid kursens slut. Betygskriterierna skall vara ett stöd för lärarnas precisering av dessa kompetenser – en utgångspunkt för lärares överväganden, enskilt och tillsammans med kollegor, om hur undervisningen skall läggas upp och elevernas resultat skall värderas. Det fanns en risk att betygskriterierna skulle få en utformning som styrde innehållet i undervisningen och därmed skulle komma att överta de gamla kursplanernas roll. Kritiken mot betygskriterierna som alltför intetsägande tyder på att Skolverkets betygskriterier har undvikit dessa risker.

I likhet med Skolverket drar kommittén slutsatsen att diskussionerna kring betygssystemet tycks knyta an till de olikheter som finns hos lärarna i fråga om kunskapssyn, förståelse av målstyrning och erfarenhet av olika elevgrupper. Arbetet med att precisera lokala betygskriterier har bevisligen inneburit fruktbara pedagogiska diskussioner. Det går dock inte att ännu bevisa i vad mån dessa också påverkat lärares pedagogiska arbete och vilka effekter de haft för undervisningen.

7.5.2 Antalet betygssteg

En vanlig kritik av det nya betygssystemet – både från lärare och elever – är att det innehåller ”endast” fyra steg till skillnad mot det relativa betygssystemets fem steg.

Eleverna kritiserar framför allt att betyget Godkänd omfattar för stort spann i kunskaper – från knappt Godkänd till nästan Väl godkänd. Elever uppger också att betyget Mycket väl godkänd är praktiskt taget omöjligt att få.

I det relativa betygssystemet fanns som bekant angivet hur stor andel av eleverna som skulle ha de olika betygsstegen – i riket¹⁴. Det fanns också föreskrifter om avvikelser från denna normalfördelning. Normalfördelningen var ett arv från föregående betygssystem. Detta betygssystem har ansetts vara ett absolut system men en normalfördelning¹⁵ kom efter att ha gällt för bedömningen av standardprov så småningom att gälla för betygsättningen i folkskolan och realskolan samt för bedömningen av proven i realexamen och studentexamen. Antalet betygssteg var då 7 och minskades till 5 steg då det relativa betygssystemet infördes.

I det nya betygssystemet finns inte några bestämmelser om hur de olika betygsstegen skall fördelas mellan eleverna. Vid betygsättningen nu skall alla enskilda elever bedömas i förhållande till kraven i kursplanerna och de preciseringar som skett genom betygskriterierna. En hypotes är att det kommer att ta en viss tid innan alla som vant sig vid det gamla betygssystemet kommer att sluta tänka i fördelningstermer. De diskussioner som förs om t.ex. andelen elever med IG respektive MVG kan tas som tecken på kvardröjande normalfördelningstankar.

Till skillnad mot det relativa betygssystemet kan det nya betygssystemet fokusera varje elevs rätt att få så goda kunskaper som möjligt,

¹⁴ Betyget 1 7 % av eleverna
 Betyget 2 24 % av eleverna
 Betyget 3 38 % av eleverna
 Betyget 4 24 % av eleverna
 Betyget 5 7 % av eleverna

¹⁵ Betyget C 1 % av eleverna
 Betyget Bc 6 % av eleverna
 Betyget B 24 % av eleverna
 Betyget Ba 38 % av eleverna
 Betyget AB 24 % av eleverna
 Betyget a 6 % av eleverna
 Betyget A 1 % av eleverna

att få så bra betyg som möjligt. Varje elev har rätt att i samtal med läraren få reda på sina utvecklingsbehov och framgångar. Det eftersträvade målet för gymnasieskolan måste vara att alla elever når den kunskapsnivå som fordras för att få godkända betyg.

Skolverket har som nämnts gjort en enkät till ett antal skolor om vilka betyg som satts på andraårselevernars kunskaper i tre ämnen våren 1996. Enkäten omfattade följande åtta program, nämligen BF (Barn- och fritid), BP (Bygg), ES (Estetiskt), FP (Fordon), IP (Industri), MP (Medie), NV (Naturvetenskap) och SP (Samhällsvetenskap). Av svaren från 63 skolor framgår att av de satta betygen i de tre ämnena var

6,2 %	IG
46,8 %	G
36,8 %	VG och
10,2 %	MVG.

Siffrorna visar genomsnittsbetygen för de åtta programmen i samtliga de skolor som besvarat enkäten. (I enstaka skolor och enstaka klasser kan genomsnittsbetygen således vara såväl högre som lägre. Som framgår nedan skiljer sig resultatet mellan programmen och mellan ämnena.)

Enligt genomsnittssiffrorna finns det inte fog för att säga att betygssteget Mycket väl godkänd inte används i gymnasieskolan. I kommitténs första betänkande redovisades en uppgift som kommittén fått vid sina besök, nämligen att uppemot 60 % av eleverna på program med yrkesämnen skulle få Icke godkänt betyg i t.ex. engelska. Dessa farhågor har inte besannats.

Inte heller skiljer sig andelen lägsta och högsta betyg påtagligt mellan det nya och det gamla betygssystemet. Jämförelser mellan de båda betygssystemen är mycket vanskliga att göra, eftersom de bygger på helt olika principer. Också kursplaner m.m. är olika. Kommittén väljer ändå – för att belysa frågan om antalet betygssteg – att redovisa en jämförelse mellan å ena sidan betyg satta våren 1995 för elever som gått tre år på program och fått betyg enligt den 5-gradiga skalan sedan relativiteten avskaffats (grupp A)¹⁶ och å den andra sidan betyg som är satta våren 1996 för elever som gått två år på program (grupp B)¹⁷. Det är värt att notera att grupp B har ytterligare ett års studier kvar och därför har möjlighet att tentera upp sina IG-betyg.

¹⁶ Grundat på uppgifter som SCB tagit fram på uppdrag av kommittén.

¹⁷ Enligt den tidigare nämnda enkäten betr. åtta program till ett 60-tal skolor som Skolverket gjort.

Ämne	Grupp A	%
Svenska	Betyg 1	1,8
	Betyg 2	15,7
	Betyg 3	49,0
	Betyg 4	27,2
	Betyg 5	6,3
Engelska	Betyg 1	3,8
	Betyg 2	21,1
	Betyg 3	42,3
	Betyg 4	26,1
	Betyg 5	6,7
Matematik	Betyg 1	4,9
	Betyg 2	22,9
	Betyg 3	37,9
	Betyg 4	24,9
	Betyg 5	9,4

Grupp B	%
Betyg IG	4,6
Betyg G	55,4
Betyg VG	34,3
Betyg MVG	5,6
Betyg IG	5,8
Betyg G	36,6
Betyg VG	42,9
Betyg MVG	14,7
Betyg IG	8,3
Betyg G	47,8
Betyg VG	33,3
Betyg MVG	10,6

Inte heller andelen betyg i mittfältet skiljer sig påtagligt. I det nya betygssystemet finns en något mindre andel av betygen i "mittfältet" än i det gamla betygssystemet. Den allra viktigaste skillnaden är självfallet att det i det gamla betygssystemet fanns tre steg medan det i det nya betygssystemet endast finns två steg i "mittfältet". Både lärare och elever är kritiska mot att antalet betygssteg är färre i det nya än i det gamla betygssystemet.

Koncentrationen till något eller några betygssteg blir tydligare om man betraktar de sammanlagda betygen i några kärnämnen på de olika programmen var för sig. Uppgifterna kommer från den av Skolverket inhämtade redovisningen av betyg satta våren 1996.

Betyg	BF	BP	ES	FP	IP	MP	NV	SP
IG	13,9	18,3	7,2	23,6	23,3	4,1	1,4	2,6
G	64,0	69,7	52,3	63,5	64,2	49,6	25,5	46,9
VG	20,3	11,2	33,4	12,3	11,6	39,8	50,8	40,6
MVG	1,9	0,8	7,2	0,6	0,9	6,6	22,4	9,8

7.5.3 Icke godkänd respektive Godkänd

I det relativa betygssystemet fanns inte någon Godkänd-gräns. Om en elev hade varit med på undervisningen kunde han/hon i vart fall få betyget 1. Om en elev över huvud taget inte varit närvarande behövde läraren inte sätta något betyg, eftersom det då inte "fanns underlag för att sätta betyg".

I den nya mål- och resultatstyrda gymnasieskolan blir lärare tvungna att ibland sätta betyget Icke godkänd.

Det kan finnas skäl att för ett ögonblick lyfta blicken från den nuvarande gymnasieskolan till andra skolformer. Den enda skolform som har samma betygssystem som gymnasieskolan är gymnasial vuxenutbildning. Där finns således också betygsnivån Icke godkänd. Denna nivå finns också i grundläggande vuxenutbildning, i sårvux och i påbyggnadsutbildningar inom komvux, som annars har en tregradig betygsskala. I grundskolans nya betygssystem finns inte något betyg som heter Icke godkänd. Elever som inte blir godkända får inte något betyg alls. De kan i stället få ett skriftligt omdöme. Gymnasiesärskolans elever får ett intyg om de inte når upp till betyget Godkänd. Särskolan har fr.o.m. innevarande år ingen betygsnivå under godkänd. Tidigare fanns O (otillräckliga kunskaper). Folkhögskolans studieomdömen omfattar fyra steg, Mindre god, God, Mycket god och Utmärkt studieförmåga. Det bör

noteras att dessa omdömen inte ges per ämne utan är en sammanfattande bedömning av elevens förutsättningar att bedriva fortsatta studier.

Kommittén anser det självfallet inte vara nödvändigt att alla skolformer skall ha samma antal betygssteg. Det måste vara betygens funktion i varje enskild skolform som avgör detta. Det kan dock finnas skäl att reflektera över både varför vissa skolformer har ett betygssteg under Godkänd medan andra inte har det och över beteckningen på detta betygssteg. I det gamla bokstavs-betygssystemet betydde BC "Icke fullt godkänd". C betydde "Underkänd".

Det framgår av Skolverkets fallstudie¹⁸ att lärare tycker det är ett moraliskt dilemma att sätta betyget Icke godkänd. Däremot upplever lärarna inte de sakliga grunderna för att sätta betyget Icke godkänd som något större problem. Det finns hos vissa lärare en rädsla för att elever uppfattar det som om de blivit betygssatta som personer i stället för att det är deras kunskaper som inte är tillräckliga. Lärarna upplever det särskilt obehagligt att sätta IG på elever som arbetat hårt. Lärarna upplever det också besvärande att många elever på program med yrkesämnen får Icke godkänd.

Det gamla betygssystemets konstruktion innebar att mindre goda resultat "doldes". Det upplevdes inte som samma dilemma för lärare att sätta en 1:a i en elevs betyg.

Forskningen har visat¹⁹ att det värde som skolan på ett tidigt stadium tilldelar eleverna – antingen genom betygen eller genom en mera dold värdeskala – påverkar elevernas självuppfattning och deras upplevelser av vilka möjligheter de har att nå målen i skolan. Sannolikt "bekräftar" eleverna själva den position de genom olika signaler fått i skolan. Innebar signalerna att de inte klarar skolan eller att de klarar den mindre bra, får de en låg självuppfattning och ett dåligt självförtroende, som i sin tur försämrar motivation och inläring. De anpassar sig med andra ord till vad de upplever som sina faktiska möjligheter.

Den nya gymnasieskolans system med gymnasiepoäng har kommit till bl.a. för att markera att elever har rätt till mer undervisning om de inte klarar kraven för att få betyget Godkänd. Elever har också rätt att gå om en kurs, i vilken de inte fått godkänt betyg. Det förekommer emellertid också att elever – på program med yrkesämnen – tackar nej

¹⁸ Skolverket 1996-10-13 Betygsättning i kärnämnen vid 12 gymnasieskolor – en fallstudie

¹⁹ Arnman-Jönsson; Segregation och svensk skola, 1983

till erbjudande om mer undervisning för att försöka höja ett icke godkänt betyg.

I Skolverkets fallstudie av betygssättningen i kärnämnen framträder två olika förhållningssätt till att sätta betyget Icke godkänd, lärare som sätter in konstruktiva hjälpsatser och andra som endast ser ohjälpliga brister hos eleven. Det första förhållningssättet är tydligare hos lärare på programmen med yrkesämnena.

Det finns i materialet inte något bevis för det som kommittén vid samtal fått refererat att det förekommer ”på andra skolor”, nämligen att lärare känner sig pressade (av skolledningen?) att godkänna elever med hänvisning till att det saknas resurser för ytterligare undervisning.

I diskussionerna om andelen Icke godkänd i betygen brukar det framhållas att både undervisningssituationen och betygen i gymnasieskolan kommer att bli annorlunda när alla elever på nationella program har minst Godkänd i svenska, engelska och matematik i slutbetyget från grundskolan. Dessa redan beslutade bestämmelser om behörighet till nationella program gäller först vid intagningen till gymnasieskolan läsåret 1998/99.

I den nyss relaterade enkäten om betyg satta våren 1996 framgår att andelen Icke Godkänd står i direkt proportion till vilket medelbetyg eleverna på dessa program hade i årskurs 9 i grundskolan. Det finns således anledning vara mera optimistisk när eleverna kommer till gymnasieskolan med en solidare grund av kunskaper från den nya grundskolan än vad de elever som nu går i gymnasieskolan hade då de lämnade grundskolan.

Kommittén vill betona att kommuner och skolledning har ett stort ansvar för att eleverna når minst den kunskapsnivå som motsvarar betyget Godkänd. Ansvaret är således inte endast lärarnas. Elevernas rätt till mer undervisning – om de behöver det för att nå kunskapsnivån för Godkänd – hör till förutsättningarna för gymnasiereformens förverkligande.

Kommittén finner det angeläget att betyget Icke godkänd endast sätts då en bedömning av elevens kunskaper visar att eleven har otillräckliga kunskaper för att få Godkänd. Enligt kommitténs mening bör således en elev inte få något betyg alls om han eller hon varit frånvarande så mycket att läraren inte kan bedöma elevens kunskaper. Kommittén utgår ifrån att skolan kontaktar elever som är mycket frånvarande från del av undervisningen.

Elever som behöver och får ytterligare undervisning trots att kursen för övriga elever avslutats bör enligt kommitténs mening inte heller betygssättas förrän eleven slutfört sina studier i kursen i fråga. Kommittén har erfarenhet att detta förfaringssätt redan tillämpas i vissa skolor.

7.6 Kraven i grundskolan och gymnasieskolan

Den nivå av kunskaper som eleverna bör nå i gymnasieskolan är beroende av ett antal faktorer, där kraven i kursplanerna och betygskriterierna är de tydligaste uttrycken för samhällets krav. Kursplanerna är fastställda av regeringen när det gäller kärnämnen och av Skolverket när det gäller övriga nationella kurser. Skolverket har fastställt betygskriterierna för alla nationella kurser. Nivån av kunskaper i kursplanerna är i hög grad – men inte uteslutande – beroende av vad det är för kunskaper som behövs i arbetslivet respektive i högskolan, dvs. vad gymnasieskolans avnämare förväntar sig men också vad man behöver för kunskaper som samhällsmedborgare och privatperson. Dessa förväntningar paras med vad som är möjligt att uppnå på den tid som står till förfogande – dvs. antalet undervisningstimmar i timplanen för respektive kurs. Den naturligaste utgångspunkten för dessa överväganden borde självfallet vara den nivå på kunskaper som eleverna skall ha/har då de börjar kursen. Kraven i grundskolans och gymnasieskolans kursplaner i ett ämne borde således vara anpassade till varandra och beskriva en kunskapsprogression. Så är inte alltid fallet nu, vilket delvis kan förklaras – men inte försvaras – av att gymnasieskolans kursplaner gjordes först och grundskolans efteråt. Kommittén anser det nödvändigt att regeringen vid revisioner av kursplanerna tillämpar en ordning vars resultat innebär en lämplig kunskapsprogression i kursplanerna genom ungdomsskolan.

7.7 Konsekvenserna av mål- och resultatstyrningen på betygen

Kommittén har i sitt första betänkande redovisat motiven för gymnasie-reformen och bl.a. framhållit att ambitionshöjningen i yrkesutbildningen grundats på kraven i arbetslivet och samhällslivet samt möjligheterna till personlig utveckling. Alla nationella och specialutformade program har därför samma kärna av allmänna ämnen. Samma kursplaner och betygskriterier gäller för alla dessa program, vilket innebär att kraven på kunskaper är desamma oberoende av program. Skolan är mål- och resultatstyrd och betygen skall avse en bedömning av i vilken mån en elev uppnår kraven i kursplanerna. Som en följd av detta bedöms alla elever – oberoende av program – enligt samma ”måtstock”. Detta förhållande är det mest kritiserade inslaget i förändringen av gymnasie-

skolan. Kritiken avser inte betygssystemet som sådant utan att en stor andel av eleverna på vissa program får betyget Icke godkänd i vissa ämnen. Kommittén tar upp denna fråga i följande kapitel.

Den mål- och resultatstyrda skolan bygger som bekant på en princip om ansvarsfördelning. Staten beslutar om målen, dvs. läroplan, program-mål, nationella kursplaner och betygskriterier. Kommunerna beslutar i sina respektive skolplaner om kommunens åtgärder för att skolan i kommunen skall uppnå de nationella målen. Skolans mera konkreta mål framgår av den lokala arbetsplanen. Det ankommer på den enskilde läraren att tillsammans med sina kollegor konkretisera kursplaner och betygskriterier och att sedan tillsammans med eleverna planera undervisningen.

Den gamla skolans mera innehållsbaserade kursplaner, relativa betygssystem och centrala prov var delar av systemet för att upprätthålla en likvärdig utbildning i riket. Andra delar i detta system var statsbidrag, bestämmelser om organisation, lärarbehörigheter m.m. En decentralisering innebär risker för att likvärdigheten äventyras. I den nya skolan är målen mera preciserade och beslutna om medlen att nå målen decentraliserade. Målen och uppföljningen av måluppfyllelsen är de garantier för likvärdighet som finns i den nya skolan.

Likvärdighet får inte förväxlas med likhet. Det förhållandet t.ex. att allagymnasieskolans nationella och specialutformade program har samma kursplaner i kärnämnen innebär inte att innehållet skall vara likadant och undervisningen skall bedrivas på samma sätt oberoende av program. Med hänsyn till att undervisningen i de ämnen som nu är kärnämnen har en lång tradition inom studieförberedande linjer i den gamla gymnasieskolan finns det en risk för att preciseringen av kursplanerna sker med den traditionen som utgångspunkt och inte utgår från respektive program.

7.8 Kommitténs slutsatser

Det nya betygssystemets kvalitet som mått är ännu inte närmare studerat eller utvärderat. Det saknas mer ingående studier av hur lärare sätter betyg, t.ex. hur den enskilde läraren sammanväger de olika delkomponenter som anges i målformuleringarna vid betygssättningen och med vilken säkerhet bedömningen sker (blir betyget på en elev i en viss kurs det-samma oberoende av vilken lärare som sätter betyget, är betyget mer eller mindre slumpmässigt, etc.).

Kommittén kan konstatera att lärare och elever är övervägande positiva till det nya betygssystemet och att allt färre förespråkar en

återgång till det gamla betygssystemet. Kritiken mot det nya betygssystemet rör vissa avgränsade inslag, som kommittén berört ovan. Det som brukar presenteras som en betygsfråga, nämligen att så många elever på program med yrkesämnen inte får godkända betyg i kärnämnen, är enligt kommitténs mening inte en fråga om betygssystem. Vi återkommer till den frågan i följande kapitel.

Kommittén ser som den största fördelen med det nya betygssystemet att mål och kriterier redovisas för eleverna. En positiv konsekvens är också att lärare getts ytterligare tillfälle att föra pedagogiska diskussioner, vilket underlättar en gemensam kunskapssyn. Det ökar också möjligheterna till pedagogiska diskussioner mellan lärare och elever.

8 När gymnasieskolan målet?

8.1 Vad är intentionerna med den nya gymnasieskolan?

Motiven för gymnasiereformen, som kommittén behandlade mera utförligt i sitt första betänkande, står att finna i förändringar på arbetsmarknaden, i samhällslivet och i människors levnadsvillkor och privatliv.

Om Sverige skall kunna konkurrera med andra länder nu och i framtiden måste vi ha en välutbildad befolkning. Dagens arbetsmarknad är annorlunda än gårdagens och ställer högre krav på kunskaper hos de anställda. Också arbetsorganisationen är annorlunda. Arbetslivet har behov av personer med förmåga att arbeta både i lag och självständigt och som kan lära nytt. Personalen behöver därför ha bred kompetens. Mycket talar för att morgondagens arbetsmarknad kommer att behöva personer som i sig förenar både breda allmänna kunskaper och specialistkunskaper. De ökade kraven på kunskaper – framför allt en god bas av allmänbildning – gör sig också gällande i samhällslivet. Medborgare förväntas ta ställning i komplicerade samhällsfrågor. I ett aktivt samhällsliv behöver alla medborgare ha goda kunskaper i svenska, samhällskunskap, naturkunskap, engelska osv. för att kunna delta i debatten och påverka samhällsutvecklingen. När samhället och arbetslivet utvecklas förändras också den enskildes livssituation – tryggheten ökar om man kan följa med vad som händer, kan ta ställning och kan hantera problem och har underlag för att fatta de för ens liv viktiga besluten. Då lönearbetet minskar är det också väsentligt för den enskilde att kunna skapa sig en meningsfull fritid.

Dessa är motiven för att alla ungdomar har fått rätt till en i princip treårig gymnasial utbildning. Kommuner och skolor skall planera sitt utbildningsutbud med hänsyn till ungdomarnas val. Programmen med yrkesämnen är treåriga utbildningar som till en omfattning av minst 15 veckor skall vara förlagda till arbetsplatser. Alla nationella och specialutformade program har en kärna av åtta allmänna ämnen. Dessa förändringar är de största som den frivilliga skolan i Sverige någonsin genomgått.

Gymnasieskolans mål är att ”ungdomar skall genomgå en fullständig gymnasieutbildning. Utbildningen skall inom ramen för den utbildningsväg ungdomarna valt ge var och en möjlighet till en harmonisk och allsidig utveckling. De skall få en sådan grund för ett livslångt lärande att de har beredskap för den omställning som krävs när betingelser i arbetsliv och samhällsliv förändras.” Detta är ett citat ur Lpf 94, 1994 år läroplan för de frivilliga skolformerna. I sitt slutbetänkande kommer kommittén att återkomma till frågan om hur gymnasieskolan når sina mål.

Kommittén har enligt direktiven i uppdrag att följa i vilken utsträckning målet att alla ungdomar skall få en fullständig gymnasieutbildning nås. Reformeringen av gymnasieskolan har inneburit en avsevärd förändring av all gymnasial utbildning. De största förändringarna gäller den yrkesinriktade utbildningen. Kommittén har därför också i uppdrag att följa effekterna av den höjda ambitionsnivån inom dessa. I detta kapitel kommer kommittén att fokusera hur gymnasieskolan når sina mål i dessa två avseenden.

När gymnasieskolan målet att alla ungdomar fullföljer den treåriga utbildning de valt? Är gymnasieskolan framgångsrik i sitt arbete att få ungdomarna att fullfölja sin utbildning med godkända resultat? Detta är en av de viktigare frågorna en kommitté som följer utvecklingen i gymnasieskolan kan ställa.

8.2 Betyg som mått på måluppfyllelse

Som kommittén beskrev i sitt första betänkande infördes den nya gymnasieskolan successivt. Flertalet kommuner startade hösten 1993 men den nya läroplanen, nya program mål, kursplaner och det nya betygssystemet infördes först hösten 1994. Det innebär att första kullen elever, som fått undervisning med dessa förutsättningar, går ut gymnasieskolan i juni 1997. Uppgifter om hur stor andel av eleverna som fullföljt sin utbildning på tre år och vilka betyg de har föreligger inte förrän i februari 1998.

Det finns dock redan nu vissa uppgifter om elevresultat, som kan utgöra indikationer på hur väl gymnasieskolan lyckas uppnå målen. Dessa är bl.a. av Skolverket och vissa kommuner särskilt insamlade uppgifter om betyg satta våren 1996 på elever som gått två – och i vissa fall ett – år i gymnasieskolan. Det finns emellertid anledning betona att det är fråga om just indikationer och inte färdiga resultat. De elever som fått Icke godkänd i någon kurs har rätt att under sin gymnasietid få en

ny prövning av sina kunskaper – efter, om eleven så vill, ny genomgång av kursen. Detta kan innebära att de elevresultat som kommer att redovisas i februari 1998 hunnit bli bättre än de nu föreliggande resultaten. Om lärarna slutar att sätta Icke godkänd på elever som varit mycket frånvarande från undervisningen blir andelen elever med detta betyg lägre (se kapitel 7). Än så länge har få betyg satts. Trots dessa reservationer väljer kommittén att redovisa vissa elevresultat som de speglas i betygen.

Kommittén är medveten om att elevernas betyg som mått på hur gymnasieskolan lyckas är ett trubbigt och onyanserat mått. Som så ofta innebär detta att bedömningen av hur väl skolan som system, skolpolitiker, skolledning och lärare lyckas, sker genom granskning av elevresultat. Elevresultaten redovisas dock nu i form av mål- och kunskapsrelaterade betyg, vilket är ett avsevärt bättre underlag än då grupprelaterade betyg användes som hade en i förväg bestämd fördelning på olika betygsgrader. Kommittén kommer också att använda andra redovisningar och utvärderingar som i någon mån kan belysa varför elevresultaten ser ut som de gör.

I kapitel 7 Det nya betygssystemet har kommittén redovisat vissa uppgifter om genomsnittsbetyg. Från en av Skolverket inhämtad redovisning av betyg satta våren 1996 anges bl.a. de sammanlagda betygen för de tre kärnämneskurserna Svenska A, Engelska A och Matematik A på åtta program. Det framgår där att 23,6 % av Fordonsprogrammets elever har fått IG, tätt följt av Industriprogrammets elever med 23,3 % IG i genomsnitt på de tre kurserna. En sådan uppgift är djupt oroande. Vad kan det finnas för orsaker? Har eleverna för dåliga förutsättningar? Är undervisningen inte anpassad till dem? Har eleverna inte något intresse för dessa ämnen? Är betygen lika låga i alla tre kärnämneskurserna? Hur är resultatet för andra program? Hur är resultatet i karaktärsämnen? Finns det skillnader i resultat mellan olika skolor och vad beror i så fall skillnaderna på? Kommittén skall i den följande redovisningen försöka belysa dessa frågor.

I följande sammanställning framgår betygen i var och en av de nyssnämnda tre kärnämneskurserna på de åtta program som Skolverket hämtat in uppgifter om, nämligen Barn- och fritidsprogrammet (BF), Byggprogrammet (BP), Estetiska programmet (ES), Fordonsprogrammet (FP), Industriprogrammet (IP), Medieprogrammet (MP), Naturvetenskapsprogrammet (NV) och Samhällsvetenskapsprogrammet (SP). Uppgifterna avser elever som gått två år i gymnasieskolan våren 1996. De började således hösten 1994.

Matematik A

Program	BF	BP	ES	FP	IP	MP	NV	SP	Alla
IG	21,4	21,0	12,4	27,0	36,2	7,3	0,6	3,4	8,3
G	58,9	63,9	57,4	59,2	47,5	58,7	16,2	56,0	47,8
VG	17,1	13,2	25,7	13,1	14,7	30,4	53,8	33,4	33,3
MVG	2,6	2,0	4,5	0,7	1,6	3,6	29,4	7,3	10,6

Engelska A

Program	BF	BP	ES	FP	IP	MP	NV	SP	Alla
IG	16,0	24,0	4,2	25,6	20,8	2,3	1,1	1,9	5,8
G	55,9	62,2	43,0	57,9	64,2	37,0	19,0	33,1	36,6
VG	25,4	13,6	41,2	15,6	14,5	48,1	52,7	49,0	42,9
MVG	2,7	0,2	11,6	0,9	0,5	12,6	27,2	15,9	14,7

Svenska A

Program	BF	BP	ES	FP	IP	MP	NV	SP	Alla
IG	5,6	11,7	5,3	18,4	13,2	2,7	2,5	2,6	4,6
G	75,6	80,1	56,5	73,0	79,9	53,1	41,1	51,2	55,4
VG	18,3	7,7	32,4	8,5	6,3	40,6	45,9	39,7	34,3
MVG	0,5	0,5	5,3	0,1	0,6	3,6	10,6	6,5	5,6

Det framgår för det första att betygen är högst i Naturvetenskaps- och Samhällsvetenskapsprogrammen samt att betygen på Medieprogrammet och Estetiska programmet är högre än i de övriga undersökta programmen med yrkesämnen.

Bland de undersökta programmen med yrkesämnen är resultaten mest oroande på Fordonsprogrammet, därefter på Industriprogrammet och därefter på Byggprogrammet. Barn- och fritidsprogrammets resultat är också oroande men i något mindre grad.

För det andra framgår att betygen genomgående är högre i Svenska A¹ än i Engelska A och att det är störst andel Icke godkänd i Matematik A.

Som framgått bygger denna redovisning på svaren från ett 60-tal skolor på en enkät som Skolverket sände ut våren 1996. Enkäten avsåg åtta av gymnasieskolans 16 nationella program. För jämförelsens skull begränsar kommittén hela sin redovisning till dessa åtta program.

Tendensen att elevernas betyg är avsevärt högre på Naturvetenskaps-, Samhällsvetenskaps-, Estetiska och Medieprogrammen än på Fordons-, Industri-, Bygg- samt Barn- och fritidsprogrammet stöds av andra undersökningar, t.ex. från Göteborg. Samma tendens finner man i redovisningen nedan av medelbetygen för eleverna som slutade gymnasieskolan våren 1995² även om det inte finns en exakt överensstämmelse i ordningsföljden mellan programmen. Av tabellen framgår också att betygen är högre för kvinnor än män.

Program	Medelbetyg	
	Män	Kvinnor
Naturvetenskap	3,57	3,80
Samhällsvetenskap	3,29	3,53
Medie	3,32	3,49
Estetiskt	3,23	3,51
Bygg	3,09	3,32
Barn- och fritid	2,90	3,22
Fordon	2,87	3,33
Industri	2,79	3,14

Resultaten i kursproven för Engelska A samt Matematik A våren 1996 ger en liknande bild. Andelen icke godkända betyg på proven är

¹ Det skall dock påpekas att lärare framhåller att betygen på Svenska B kommer att bli avsevärt lägre än i Svenska A. Ett förhållande som också bör beaktas är att de invandrarelever som finns i den undersökta gruppen inte haft möjlighet att välja Svenska såsom andraspråk som kärnämne i stället för Svenska A. Denna möjlighet infördes först läsåret 1995/96 och då för elever som började gymnasieskolan det året. Invandrareleverna har självfallet svårare med Svenska A än med Svenska som andraspråk, vilket bör ha påverkat betygsnivån i Svenska A negativt.

² Skolverket: Skolan i siffror 1996, del 1

avsevärt större på Industri-, Fordons- och Byggprogrammen samt (något färre) Barn- och fritidsprogrammen än på de övriga nämnda programmen.

De resultat som hittills redovisats avser kärnämnen. I karaktärsämnena är resultaten bättre. I en undersökning av betyg satta i Göteborgs gymnasieskolor våren 1996 var andelen icke godkända kurser i de gemensamma karaktärsämnena 13 %, vilket skall jämföras med 21 % för kärnämnen på programmen med yrkesämnena.

Kommittén måste således konstatera att en stor andel av eleverna på vissa program med yrkesämnena har otillfredsställande resultat när målet är att eleverna skall fullfölja sin gymnasieutbildning med godkända resultat. Kommittén kommer i det följande att sätta in dessa resultat i sitt sammanhang för att om möjligt kunna dra några slutsatser för den kommande utvecklingen av gymnasieskolan.

8.3 Elevernas förutsättningar för gymnasiestudier

Lsåret 1998/99 träder de redan beslutade bestämmelserna i kraft som reglerar behörigheten till nationella program. Då skall eleverna ha godkända betyg från grundskolan i svenska, engelska och matematik för att kunna antas till nationella och specialutformade program. De elever som inte har godkända betyg i dessa ämnen får börja sina gymnasiestudier på Individuellt program. Dessa förutsättningar har således inte gällt för de elever som började gymnasieskolan hösten 1994 och som våren 1996 uppnått de resultat som redovisats tidigare i detta kapitel.

I nedanstående sammanställning redovisas vilka medelbetyg de elever hade från årskurs 9 i grundskolan som antogs på respektive nationellt program hösten 1994³. Vidare redovisas hur stor andel av eleverna på dessa program som inte återfanns på samma program efter ett års studier, antingen för att de helt avbrutit sina studier eller gjort studieuppehåll på grund av t.ex. utlandsstudier eller för att de bytt program, t.ex. till individuella programmet.⁴ Uppgifterna avser riket.

³ Skolan i siffror 1995: Del 1 Skolverkets rapport 74

⁴ Skolan i siffror 1996: del 2; Skolverkets rapport nr 103

Program	Medelbetyg från grundskolan	Ej kvar på programmet hösten 1995
Naturvetenskap	3,87	10,9 %
Samhällsvetenskap	3,52	9,0 %
Medie	3,48	7,7 %
Estetiskt	3,29	13,5 %
Barn- och fritid	2,93	12,7 %
Fordon	2,63	15,2 %
Bygg	2,55	14,9 %
Industri	2,43	17,8 %

Som synes finns det en stor överensstämmelse mellan låga betyg från grundskolan och låga betyg i gymnasieskolan. Det finns också – om än inte i lika hög grad – en överensstämmelse med andelen avbrott, studieuppehåll eller byte av studieväg.

Avsikten med de behörighetsregler som gäller från läsåret 1998/99 är att eleverna skall börja gymnasieskolans nationella program med bättre kunskaper sedan de gått igenom en grundskola som har ny läroplan och där det finns bestämda krav på kunskaper som alla elever skall ha tillägnat sig. Detta förutsätter att grundskolan lever upp till sina mål.

Kommittén har också granskat statistiken över hur stor andel av eleverna som sökt det program i första hand som de går på⁵. På program men liten andel icke godkända betyg i de undersökta ämnena har runt 90 % av eleverna sökt programmet i första hand (88–94 %).

Av de elever som togs in på Industriprogrammet hösten 1994 hade endast 65 % valt programmet i första hand. 11 % hade över huvud taget inte sökt till programmet. 77 % av eleverna på Byggprogrammet hade sökt det i första hand och 6,7 % hade över huvud taget inte sökt dit. Motsvarande uppgifter för nästa års intagning, dvs. hösten 1995, är att andelen elever som kommit in på sitt förstahandsval minskat någon procentandel utom för Bygg- och Industriprogrammen, där andelen ökat. Andelen elever som över huvud taget inte sökt det program de går på har i allmänhet minskat i förhållande till intagningen 1994.

Ovan redovisade uppgifter tyder på att elevernas intresse för en utbildning också har betydelse för studieframgången. Det är av särskilt stor betydelse för elever med svaga studieresultat.

⁵ Skolan i siffror 1995: Del 1; Skolverkets rapport nr 74

Eleverna på Fordonsprogrammet och på Barn- och fritidsprogrammet har emellertid fått låga betyg i gymnasieskolan trots att de i relativt hög grad (87 respektive 85 %) fått sina förstahandsval tillgodosedda. Den slutsats man kan dra av detta är att intresse för en utbildning har stor betydelse för studieframgång men att goda förkunskaper är en nödvändig förutsättning.

Det är rimligt anta att elever som har dåliga kunskaper i svenska har särskilt ogynnsamma förutsättningar att följa studierna i gymnasieskolan. Man skulle därför kunna tro att invandrarelever i allmänhet har svårare än svenskfödda elever att få goda studieresultat. Om vissa program där betygen är låga också har en stor andel elever med invandrarbakgrund skulle detta kunna vara en förklaring. Det går emellertid inte att finna några sådana samband på riksnivå. 11,2 % av eleverna på de nationella programmen har invandrarbakgrund. Om alla program räknas in är andelen elever med invandrarbakgrund 12,8 %. Vissa program har en mycket lägre andel elever med invandrarbakgrund än genomsnittet, såsom Barn- och fritidsprogrammet och Byggprogrammet – båda program med låga betyg. Industri- och Fordonsprogrammen har 12,4 % elever med invandrarbakgrund. Som genomsnittssiffror för riket synes således andelen elever med invandrarbakgrund knappast bidra med någon förklaring till de låga betygen på vissa program. Det innebär självfallet inte att en mycket hög andel invandrarelever i vissa kommuner, skolor och klasser (det finns exempel på 70 %) inte skulle påverka resultaten där. Ungdomar som nyligen invandrat har i vissa fall så dålig skolunderbyggnad att de skulle behöva lång tid i förberedande utbildningar innan de börjar studera på nationellt program. De skulle emellertid då hinna bli för gamla för att ha en absolut rätt att tas in i gymnasieskolan. Följden blir att de börjar i gymnasieskolan med otillräckliga förkunskaper.

Sammanfattningsvis är det som skiljer de program som har stor andel Icke godkända betyg från de program som har högre betyg framför allt elevernas låga betyg vid inträdet i gymnasieskolan. En mindre dominerande förklaring är att det finns elever som går på utbildningar de inte är intresserade av. På vissa orter och i vissa skolor kan också andelen elever med invandrarbakgrund vara en förklaring.

8.4 Vad kan gymnasieskolan göra?

Det förtjänar att än en gång påpekas att det i dag är 98 % av eleverna som går vidare från grundskola till gymnasieskola. 1979 var det 79 %.

Gymnasieskolans lärare står således inför en betydligt tuffare uppgift i dag än de gjorde då gymnasieskolan var en urvalsskola. Det förutsätter att skolan anpassar sina arbetsformer också till de elevgrupper som tidigare inte gick vidare till gymnasieskolan.

I sitt första betänkande redovisade kommittén några olika exempel på nya arbetsmetoder i undervisningen. Det gemensamma för de tre exemplen var att de har en skolledning som stöder förändring och lärare som är förändringsagenter. De har målen i läroplanen som ledstjärna, elevernas behov av undervisning som utgångspunkt och är mindre fixerade vid undervisningstimmar än vid resultatet. Eleverna har inflytande på sitt arbete och lärarna samarbetar.

Det finns flera sätt att närma sig frågan vad gymnasieskolan kan göra för att hjälpa alla elever fram till en fullständig gymnasial utbildning trots att förutsättningarna inte är de bästa. Ett sätt är att börja med det vi vet inte fungerar så bra.

8.4.1 Elevers inflytande på studierna och på studietakten

Från Skolverkets djupintervjuer med elever som avbrutit sina studier helt eller delvis⁶ vet vi att eleverna upplever att de har för lite inflytande. De kan t.ex. inte bestämma takten i studierna utifrån sina tidigare kunskaper, vilket gör att de halkar efter och har svårt att komma igen. Ett annat problem eleverna nämner är att de inte får den stimulans och de kunskaper de vill ha. Skolan hänvisar oftast elever som har svårigheter med sina studier till syokonsulenten. Sällan talar eleverna med rektor eller lärarna. Man skulle kunna lägga till att det tydligen är så att de lärare, som eleverna i denna undersökning haft, inte heller tagit initiativet till samtal med de elever som har svårigheter i studierna.

Skolverket har utvärderat den nya gymnasieskolan bl.a. genom att göra enkäter till ett riksrepresentativt urval av elever som gick sista året i gymnasieskolan våren 1995⁷. Det framgår där att drygt 85 % av eleverna som följer en utbildning med yrkesämnena anser det vara "mycket viktigt" eller "ganska viktigt" att vara och en får studera i sin egen takt. De elever som inte kommit in på sitt förstahandsval är över-

⁶ Studieavbrott och mindre studiekurs i gymnasieskolan; Skolverkets rapport nr 85

⁷ Elevernas värdering av sin gymnasieutbildning; Skolverkets rapport nr 90

representerade i gruppen elever som fäster stor vikt vid att få läsa i sin egen takt.

Utvärderingen visar emellertid också att eleverna i den nya gymnasieskolan i högre utsträckning än i den gamla får vara med och bestämma hur man skall arbeta under lektionerna. I högst grad (drygt 60 %) gäller detta eleverna på program med yrkesämnen. 40 % av eleverna på övriga program har fått vara med och bestämma arbets sätt. Eleverna får i mindre utsträckning påverka vad läraren skall ta upp under lektionerna. 45 % av eleverna på program med yrkesämnen och endast 30 % av eleverna på övriga program har fått göra det. Få elever har en positiv erfarenhet av medbestämmande av innehållet i kurserna. 35 % av eleverna på program med yrkesämnen och 20 % av eleverna på övriga program har det.

Skolverket har också ställt frågor om hur ofta olika arbets sätt används i skolan. Den vanligaste undervisningsformen är fortfarande att läraren talar och eleverna lyssnar samt att läraren talar och ställer frågor och eleverna svarar. Samtidigt skall man notera att 60 % av eleverna upplever denna undervisningsform som positiv.

Eleverna upplever det mest positivt ur inlärningssynpunkt när läraren och eleverna diskuterar tillsammans. 70 % av eleverna på program med yrkesämnen upplever detta dagligen medan bara 50 % av eleverna på andra utbildningar gör det.

70 % av eleverna är positiva till att göra egna undersökningar – elever på program med yrkesämnen i något högre grad. Eleverna får dock sällan eller aldrig göra det. Det uppger 65 % av eleverna på utbildningar med yrkesämnen och 80 % av eleverna på övriga program.

75 % av eleverna på program med yrkesämnen anser att de lär sig väldigt eller ganska mycket av att arbeta i grupper med uppgifter. Endast 60 % av eleverna på övriga program anser det. Eleverna som har arbetarbakgrund är överrepresenterade i gruppen som är positiva. Grupp arbeten tillämpas dock sällan.

8.4.2 Lärares samverkan

I läroplanen anges att rektor har ansvar för att det kommer till stånd samarbete mellan lärare i olika kurser så att eleverna får ett sammanhang i sina studier. Som kommittén redan konstaterade i sitt första betänkande är lärare som samarbetar mera framgångsrika i sin undervisning – i meningen att deras elever är mera framgångsrika.

Yrkesinriktade elever är mer positiva (ca 50 %) än övriga elever (ca 35 %) till hur bra gymnasieskolan lyckas få lärarna i olika ämnen att samarbeta. Programeleverna är mindre positiva än linjeeleverna.

Elever på utbildningar med yrkesämnena är mer positiva i sin bedömning av hur lärare lyckas koppla ihop kunskaper från kärnämnen och karaktärsämnena än elever på andra utbildningar. Eleverna på yrkeslinjerna är något mera positiva än eleverna på program med yrkesämnena (drygt respektive knappt 70 %).

Elevernas uppfattningar om lärares samarbete stämmer med de uttalanden som kommittén hört lärare göra. Samarbete över ämnesgränserna förekommer mindre nu än under den gamla gymnasieskolans tid. Lärarna säger att det inte finns några formella hinder för samarbetet men att det av någon för dem okänd anledning mera sällan blir av nu. Å andra sidan tyder uppgifterna om lärares arbete med lokala betygskriterier på att samarbetet mellan lärare som undervisar i samma eller besläktade ämnen har ökat. Också pedagogiska diskussioner har ökat.

8.4.3 Lärare som tar elevernas behov av kunskaper som utgångspunkt för sin undervisning

Systemet med gymnasiepoäng har tillkommit för att elever som behöver mera – eller mindre – undervisning än den minsta garanterade undervisningstiden skall få en undervisning som anpassas till deras förkunskaper och behov av undervisning. Efter riksdagens beslut hösten 1996 med anledning av propositionen om vissa skolfrågor m.m. (prop. 1995/96:206, UbU 1996/97:5, rskr. 1996/97:15) är den motsättning mellan tidsstyrning och målstyrning i den nya gymnasieskolan, som kommittén tidigare påtalat, avgjord till målstyrningens förmån. Det har nu blivit ännu tydligare att undervisningstiden skall anpassas efter elevernas behov.

Många lärare har omvittnat att elevernas framgångar i hög grad är en fråga om tid. Får eleverna studera i sin egen takt och så länge var och en behöver, blir elevresultatet bättre. Att undervisningsmetoderna och undervisningens innehåll måste anpassas efter elevernas behov är en självklarhet för lärare, som reflekterar över sitt arbete.

Kommittén har studerat betygen vid de skolor som är kända för att ha en undervisning som utgår från elevernas intresse och behov av kunskaper. Även om inte alla elever ens där kommer att kunna gå ut gymnasieskolan med godkända betyg i alla kärnämneskurser, är elevernas betyg bättre än riksgenomsnittet.

Eleverna tar ett större ansvar för sina studier – vilket positivt påverkar deras resultat – om de får möjlighet att påverka sina studier och får tillgång till mera lärarstöd. Någon gymnasieskola har skapat ett tidsmässigt och pedagogiskt utrymme för elever att själva söka sig till mera undervisning då de anser sig behöva det.

Kommittén vill betona att lärares inställning till elevers förmåga att lära har stor betydelse för elevers studieframgång. Också lärares kunskaper är avgörande för deras intresse för och beredskap till samarbete.

Det finns kärnämneslärare som inte kan tänka sig att samarbeta med karaktärsämneslärare medan andra menar att sådant samarbete är en förutsättning för att eleverna skall kunna lära sig. Det finns också lärare i karaktärsämnen som inte vill samarbeta, beroende på att de själva har bristande kunskaper i kärnämnen. Någon skola har gett lärarna fortbildning i dyslexi, vilket lett till större förståelse hos lärarna för elever som har svårigheter i studierna. Det finns exempel på medvetna satsningar av både skolledning och lärare på lärarlag och med regelbundna träffar varje vecka över ämnesgränserna. ”... försöker förankra undervisningen i programmet och i elevernas intresse. Det har lyckats bra.”

8.4.4 Elevers uppfattning om undervisningen

Detta kapitel inleddes med en rekapitulering av de motiv som låg bakom gymnasiereformen. Det framgår således vad som varit avsikten med att införa de åtta kärnämnen på alla program. I den allmänna debatten är frågan om elever på program med yrkesämnen skall ha samma kärnämnen som eleverna på övriga program en av huvudfrågorna. Det är därför rimligt att redovisa vad eleverna själva har för uppfattning om den kunskap de får i gymnasieskolan.⁸ Enkätfrågorna till eleverna är ställda så att man får veta vad de anser sig kunna inom de områden som närmast motsvarar undervisningen i kärnämnen. Svaren är givna enligt en fyrgradig skala *i hög grad, i ganska hög grad, i ganska liten grad och i mycket liten grad*.

90 % av eleverna anser att **gymnasieskolans kunskapsförmedling** varit ”mycket” eller ”ganska bra”. Andelen positiva är dock något lägre bland eleverna på program med yrkesämnen (80 %). De elever som har högt betyg är mer positiva än övriga elever.

⁸ Elevernas värdering av sin gymnasieutbildning; Skolverkets rapport nr 90, 1996

65 % av eleverna på program med yrkesämnen anser att de fått "väldigt mycket" eller "ganska mycket" ny kunskap i svenska jämfört med 70 % av eleverna på övriga program.

Endast hälften av eleverna anser att det fått "väldigt mycket" eller "ganska mycket" ny kunskap i engelska under gymnasietiden. Drygt 15 % anser att de fått "väldigt lite" ny kunskap.

55 % av eleverna på program med yrkesämnen är positiva till erhållen mängd ny kunskap i matematik. 85 % av eleverna på övriga program är positiva. Nästan 100 % av eleverna på Naturvetenskapsprogrammet är positiva. De elever som har högt betyg är överrepresenterade medan elever som har lågt betyg är underrepresenterade bland de positiva. Kvinnor är också underrepresenterade.

Mer positiva är eleverna till undervisningen i samhällskunskap. 70 % av eleverna anser att de fått "väldigt mycket" eller "ganska mycket" ny kunskap. Lika stor andel av eleverna på program med yrkesämnen anser att de fått kunskap i gymnasieskolan som gör att de kan hänga med i samhällsdebatten. Denna andel bör jämföras med att eleverna på yrkesinriktade linjer endast till 45 % anser sig ha fått sådan kunskap. Eleverna på program eller linjer som är "studieförberedande" är mest positiva (75–80 %). Dessa elever (70 %) anser också att de i gymnasieskolan fått kunskap om människors levnadsvillkor under olika tider. 55 % av eleverna på program med yrkesämnen anser sig ha fått denna kunskap, vilket är betydligt bättre än yrkeslinjernas elever (35 %).

Hälften av eleverna anser att de fått mycket ny kunskap i naturkunskap.

Inställningen till ny kunskap i estetisk verksamhet respektive estetiska ämnen är mycket negativ. Eleverna på program med yrkesämnen är minst negativa (40 %) medan övriga elever endast till 25 % är positiva. Män är underrepresenterade bland de positiva och kvinnor är överrepresenterade.

Religionskunskap är drygt 55 % av eleverna på program med yrkesämnen positiva till medan 65 % av övriga programs elever är positiva. Män är underrepresenterade bland de positiva.

När det gäller ny kunskap i karaktärsämnena är eleverna "mycket positiva". 90 % av eleverna anser sig ha fått väldigt "mycket" eller "ganska mycket" ny kunskap. Detta kunskapsområde har också fått störst andel "väldigt mycket" ny kunskap av de efterfrågade.

8.4.5 Kommitténs kommentarer

Kommittén konstaterar att eleverna är minst positiva till de ämnen som ingår med ett litet antal timmar/gymnasiepoäng bland gymnasieskolans kärnämnen. Man kan naturligtvis dra olika slutsatser av detta, antingen att tiden i stället borde användas för de ämnen där eleverna behöver mera stöd, eller att det finns utrymme för att göra undervisningen mer engagerande. Att män är underrepresenterade bland de positiva i både religionskunskap och estetisk verksamhet borde vara en utmaning för lärarna. Kommittén vill lyfta fram de möjligheter som den nya gymnasieskolan ger att t.ex. koncentrera undervisningen till någon vecka i ett ämne då hela skolan kan ägna sig åt miljö och natur eller åt religion och etik eller att organisera undervisningen i projektform med flera ämnen.

Också uppgifterna om elevernas inställning till hur mycket de lär sig i engelska och matematik borde vara en utmaning för lärarna. Som framgått är elevernas resultat i dessa båda ämnen inte så goda, i synnerhet inte på programmen med yrkesämnen.

Engelska infördes som obligatoriskt ämne på dessa studievägar i och med gymnasiereformen. På de gamla yrkeslinjerna kunde engelska vara tillvalsämne. Samtidigt som eleverna har låg uppfattning om den undervisning de fått anser de sig ha goda kunskaper. Det är vanskligt att spekulera i vad dessa motstridiga uppgifter kan bero på. Kan det ha sin grund i att svenska ungdomar möter engelska så mycket utanför skolan att de faktiskt lär sig mera där än i skolan? Eller är det så att eleverna anser sig ha en för dem tillräcklig nivå i engelska redan efter grundskolan? Resultatet i engelska i gymnasieskolan som det uttrycks i betygen tyder inte på att språkkunskaperna utvecklats som de borde.

Också matematik infördes som obligatoriskt (eget) ämne i och med gymnasiereformen. Tidigare var matematik ett tillvalsämne. Eleverna på yrkeslinjerna fick dock matematikkunskaper genom undervisningen i yrkesämnena. Ett tecken på detta är att eleverna ansåg sig kunna mera matematik när de gått igenom gymnasieskolan än innan. Den matematik de hade var då integrerad med yrkesämnet på ett sätt som tydligen sker i betydligt mindre utsträckning i dag.

Eleverna är som framgått mer positiva till undervisningen i svenska. Också elevernas resultat som de redovisas i betygen är bättre i svenska A än i de övriga kärnämnen. Undervisningen i svenska synes således ha hunnit längre i sin innehållsmässiga och metodiska utveckling än de övriga kärnämnen. En möjlig förklaring till det bättre resultatet kan vara att svenska fanns som ämne under hela studietiden redan på de gamla yrkeslinjerna. Svenska fick dessutom i mitten av 1980-talet

resurser så att undervisningen kunde bedrivas i 16-klasser, dvs. i samma grupper som yrkesämnena. I tillvalsämnena engelska och matematik däremot undervisades eleverna i 30-grupper, vilket innebar att det kunde förekomma att elever från vårdlinjen och elever från verkstadsteknisk linje undervisades gemensamt. Möjligheterna att anknyta undervisningen till yrkesområdet var därigenom mindre i engelska och matematik än i svenska.

Elevernas uppfattning om olika ämnen och hur mycket de lärt sig under sin gymnasietid är en följd av hur lärarna arbetar.

8.5 Kommitténs slutsatser

I den allmänna debatten kopplas frågan om elevernas möjligheter att fullfölja sin utbildning till frågan om kärnämnena. Kommittén anser att koncentrationen av uppmärksamheten till kärnämnena innebär att man har en väl förenklad syn på den gymnasiala utbildningen. För elever på program med yrkesämnen är kärnämnena inte fullt 30 % av utbildningen. Gymnasieskolans undervisning i yrkesämnena och elevernas bildning till självständiga, ansvarsfulla och kreativa individer har enligt kommitténs mening fått för lite uppmärksamhet hittills i debatten.

Kommittén vill betona att undervisningen av en hel årskull ungdomar är en viktig utmaning för alla lärare i gymnasieskolan. Lärarna har ställts inför uppgiften att genomföra denna ambitionshöjning, att ta emot alla ungdomar i en årskull, samtidigt som gymnasieskolans alla utbildningar ändras, läroplanen är ny, alla kursplaner är nya och betygssystemet är nytt. Den gamla regelstyrda skolan ersätts med en mål- och resultatstyrd skola, där lärarna tillsammans med eleverna själva skall bestämma om innehållet i undervisningen. Det är en gigantisk uppgift, som ställer många lärare inför ett "nytt" yrke. För andra lärare är den nya läroplanen och behovet av omprövning av arbetssätt en bekräftelse på det de redan tillämpar eller reflekterat över.

Det är för enkelt att sätta likhetstecken mellan nytt sätt att arbeta och goda elevresultat. Men tendensen är den att elever som har lärare, som tar elevernas behov av kunskaper som utgångspunkt för arbetet, har bättre resultat.

Kommittén vill inte härigenom peka ut en metod som bör tas över av alla. Vi rekommenderar inte ett okritiskt anammande av andras metoder utan att anpassa dem till de egna förutsättningarna. Vi tror däremot på exempel. Inte påtvingade exempel. Vi tror att människor, som själva börjar öppna sig för möjligheten att deras arbetssätt kanske skulle

kunna bli bättre, har tagit det första steget till förändring. Om de då tar del av andras exempel och blir inspirerade att söka egna vägar har de tagit nästa steg.

I vårt första betänkande redovisade vi några faktorer som är gemensamma för framgångsrika skolor. Rektor som ledare av den pedagogiska verksamheten har strategisk betydelse för skolans utveckling. Av lika stor betydelse som skolledningen för att verksamheten skall utvecklas är att det i skolan också finns lärare som är förändringsagenter och att dessa får stöd i den rollen. Vi fann också att skolledare och lärare som tar elevernas behov som utgångspunkt – deras behov av kunskaper och deras sociala situation – oftare är beredda att ompröva sina arbetsmetoder och söka nya vägar för att nå målen. Skolledare och lärare som sätter läroplanen och programmålen i förgrunden kan se på sitt arbete ur ett helhetsperspektiv. Detsamma gäller inte lärare som utgår från betygskriterierna eller som låter timmarna styra i stället för elevernas behov av undervisning för att nå kunskapsmålen i kursplanerna. Den bild kommittén redovisade då har förstärkts av det kommittén har kunnat se under året som gått sedan det första betänkandet.

Det kommittén redovisat här om elevers studieresultat innebär att det fordras stora ansträngningar på många plan för att alla elever skall kunna slutföra sina gymnasiestudier med godkända betyg. Grundskolan har ett mycket stort ansvar för hur väl eleverna skall lyckas med sina fortsatta studier. Kommunerna bör ägna ännu större ansträngningar åt att dimensionera gymnasieskolan så att eleverna kan gå på den utbildning de har intresse för och åt prioriteringen av resurser så att elever som behöver mera stöd också får mera undervisning. Tidsstyrningen måste ersättas med målstyrning – läroplanen och kunskapsmålen skall vara rättesnöret i stället för timplanen.

Den stora utmaningen för alla, politiker, rektorer och lärare, är att skapa den önskan om förändring som gör att undervisningen kan fånga in alla elevers intresse för att lära.

Gymnasiereformen innebär, som kommittén framhållit i många sammanhang, den största förändringen av den frivilliga skolan som någonsin gjorts i Sverige. Den nya gymnasieskolan beskrivs oftast i massmedia som en skola i kris. Kommittén är medveten om att det finns problem och osäkerhet men skolledare och lärare söker i skolans vardagsarbete vägar för att bemästra svårigheterna. Oftast förutsätter lösningarna ett förändrat arbetssätt, som på ett bättre sätt tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenhet och behov av kunskaper.

Samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen i gymnasieskolan

*av universitetsadjunkt Katarina Sörensson
Institutionen för pedagogik
Göteborgs universitet*

För att förstå den förändring, som den nya läroplanen ställer krav på, är det nödvändigt att skolledare och lärare har kunskap om och insikt i, vilka faktorer som påverkat och kommer att påverka utvecklingen i arbetsliv och samhälle.

Dessa förändringar på arbetsmarknaden är, liksom i de flesta andra industriländer, starkt påverkade av att varuproduktionssektorn och tjänstesektorn utvecklas snabbt och att den internationella konkurrensen ökar. Flera undersökningar visar att företagen gör stora insatser för att förbättra sin konkurrensförmåga. Stora förändringar sker när det gäller att organisera arbetet. Därmed ökar kompetenskraven hos medarbetarna och kompetenskravens betydelse för välfärdsutvecklingen är ett av huvudmotiven för utvecklingen av arbetslivet i Sverige.

Fram till mitten av 1900-talet dominerades arbetslivets produktion till stora delar av hantverksinriktade arbetsuppgifter med brett arbetsinnehåll. Mäster, Gesäll och Lärling är begrepp som förknippas med den tiden. Den praktiska utbildningen skedde helt i arbetslivet.

I samband med den kraftiga industriexpansionen efter andra världskriget förändrades kraven på kompetens. Införandet av Tayloristiska arbetsprinciper ansågs vara nödvändigt för att klara dåtida konkurrenskrav, som genomfördes med stordrift, regelstyrning, hierarki och arbetsdelning. Detta ledde, i sin tur, till en starkt specialiserad kompetens hos medarbetarna.

Undervisningen i gymnasieskolan har starkt påverkats av det Tayloristiska synsättet (Lgy 70) med utpräglad hierarki och arbetsdelning. Undervisningsteknologin fick starkt inflytande på 1970-talet särskilt inom yrkesförberedande utbildningar. Indelningar i separata ämnesmoment, där det schemalagda ämnet var avgörande för när och hur eleven skulle undervisas, medförde att inläringen blev ett mekaniskt uppreparande av kunskap. Förståelse för varför man lärde in en viss

kunskap var inte nödvändig. Kraven ställdes snarare på att så snabbt som möjligt skaffa sig kunskap utan att ifrågasätta.

Under senare delen av 1980-talet började de varuproducerande företagen ändra karaktär och snart därefter de tjänsteproducerade företagen. Långa serier, massproduktion började successivt ersättas med kundanpassad och kunskapsbaserad produktion. Kraven på medarbetarnas kompetens ökar.

Begrepp som målstyrning, grupporganisationer, decentralisering, befogenheter, kvalitet, problemlösning, flexibilitet får allt större betydelse och mening inte bara i arbetslivet utan också i skola och utbildning.

Undervisningen i såväl grundskola som gymnasieskola måste mer inriktas på att träna eleverna till självständigt sökande efter kunskap i kombination med samverkan och träning i lagarbete.

Att "lära för livet" är inte längre tillräckligt. "Att lära för att lära under hela livet", är det som gäller inom alla delar av vårt samhälle.

Ett mer utvecklingsinriktat lärande i skolan är nödvändigt, om man skall kunna ge eleverna en utbildning, som svarar mot framtida krav i arbetslivet, vilket också framkommer i såväl reform som läroplaner.

Vad är det då, som gör att många gymnasieskolor har så svårt att genomföra den nya läroplanen? Vid analys kan konstateras att gamla administrativa, byråkratiska rutiner fortfarande tillämpas.

Det finns flera exempel på rutiner, som har sitt ursprung i den skola, som utformades för hundra år sedan. Det är dessa rutiner som, till stora delar, fortfarande styr skolans verksamhet.

Som en följd av vidmakthållandet av dessa traditionella rutiner förblir undervisningens innehåll och utformning vid det gamla. I brist på möjligheter döljer man, att man inte förverkligar utveckling, genom att sätta moderna rubriker på ett gammalt innehåll.

Den senaste läroplanen är omöjlig att genomföra om organisatoriska förutsättningar inte skapas. Begrepp som schema, klass, årskurs och ämne går stick i stäv med begrepp som kursutformad skola med ökade individuella val.

Med en målstyrd, decentraliserad gymnasieskola finns alla förutsättningar för att utveckling och förändring, såväl innehållsmässigt som organisatoriskt och pedagogiskt, metodiskt, skall kunna åstadkommas.

De förändringar, som sker i arbetsliv och samhälle i form av förändrade arbetsformer, nya yrkesroller och nya kompetenskrav får naturligtvis återverkningar i gymnasieskolan.

Kommunernas uppgift i detta sammanhang är att, utifrån läroplanernas mål och riktlinjer samt gällande kursplaner och den lokala skolplanen, ge skolan frihet att utforma undervisningen.

Utbildning måste dels spegla det moderna arbetslivet dels förbereda för gymnasie- respektive högskolestudier.

Innehållet i utbildningarna måste förändras, så att de anpassas till förändrade yrkesroller och förändrat arbetsinnehåll. Kraven på innehållsmässiga samband mellan olika delar i utbildningar ökar. Integration mellan karaktärsämnen och kärnämnen i gymnasieskolan är, till exempel, nödvändig. Det gäller att acceptera att "mitt ämne" inte längre utgör en helhet. Istället måste det integreras med andra ämnen, så att dessa tillsammans utgör en helhet för eleven och därmed ökar verklighetsanknytningen, förståelsen och motivationen.

Gymnasieskolans uppdelning i karaktärsämnen och kärnämnen har lett till en debatt, där man påstår att kärnämnen stjälar tid från karaktärsämnen. Så är ju inte fallet. Verkligheten nu är att det inte går att särskilja ämnena. Kärnämnen och karaktärsämnen måste stödja varandra och är till för att ge eleven den nödvändiga kompetens som arbetslivet behöver.

Sättet att bedriva undervisning måste förändras mot arbetslagsorienterad undervisning, dvs. eleverna skall förberedas för den typ av arbetsform de kommer att möta i arbetslivet.

Arbetsuppgifternas karaktär i undervisningen måste förändras mot uppgifter, som kräver mer samarbete i kombination med mer individuellt ansvar och större självständighet.

Undervisnings- och inlärningsmetodik måste anpassas till dels teknikförståelse, dels förändrade arbetsformer.

De sätt, som undervisning har bedrivits på under 70- och 80-talen, har varit anpassade till de krav, som arbetslivet ställt under dessa perioder. Under slutet av 90-talet och inför 2000-talet ställs andra kompetenskrav.

Med denna nya syn på helhet och kunskap är det nödvändigt att lärare samverkar kring elevers kunskapsinhämtande och innehåll i utbildningar, i mer strukturerad form än tidigare. En samverkan i arbetslagsform är grunden för en undervisning som bygger på ökad ämnesintegration. Samverkan i arbetslag bör omfatta såväl planering och genomförande av undervisning, som möjligheter till inflytande i frågor, som direkt och indirekt påverkar undervisningssituationen.

Det är viktigt att ämnesintegrationen genomförs så att reella helheter formas. Konstruerade uppgifter utan verklighetsförankring har vi haft tillräckligt av i den svenska skolan. Behoven och verkligheten skall vara styrande.

Den traditionella indelningen i enbart separata ämnen i skolan är en föråldrad syn på inläring i förhållande till arbetslivets utveckling. Med

andra arbetsformer och ny teknik ser helheterna annorlunda ut. Delar från olika ämnen måste fogas samman för att bilda de nya helheterna.

För att klara en pedagogisk utveckling i skolan krävs att lärare samarbetar i organiserade arbetslag, där var och en bidrar med sin kunskap vid planering av arbetsinnehåll och arbetsuppgifter för eleverna.

Syftet med arbetslagsarbete bland lärare är att lagets medlemmar tillsammans skall utveckla innehåll och utformning av undervisningen i enlighet med de krav, som ställs dels i målen i läroplanen, dels i kurserna. Den pedagogiska utvecklingen är i detta sammanhang synnerligen viktig. Arbetsformer och undervisningsmetodik måste utvecklas och anpassas i samma takt. Det är den samlade kompetensen hos ett arbetslag, som kan åstadkomma detta.

En förutsättning för att lärare skall kunna samverka i arbetslag är att organisatoriska förutsättningar ges. Den nya läroplanen ger goda möjligheter för utformning av arbetslag samt decentralisering av ansvar och befogenheter. Förutsättningarna är dock att traditionella rutiner, som hör samman med tidigare läroplaner och organisationer, förändras eller tas bort. Schemat, såsom det traditionellt utformas, är till exempel ett av de största hindren för genomförande av den nya läroplanen.

Att arbeta i arbetslag innebär att lärarna lämnar det traditionella sättet att arbeta och istället organiserar sig i lagarbete. Detta ställer, i sin tur, krav på en förändring av hela organisationen i skolan, med övergång till målstyrning och decentralisering av ansvar och befogenheter.

Att arbeta i arbetslag innebär ett mer omfattande inflytande för varje arbetslag. Framför allt gäller det inflytande, som direkt och/eller indirekt påverkar planering, genomförande och utveckling av utbildning och undervisning.

Beslutsnivån lämnar på ett flertal områden skolledarnivån för att istället ligga på arbetslagsnivå. Skolan får då en plattare beslutsorganisation och därmed försvinner flera led i beslutsprocessen.

Kortfattat kan man definiera arbetslaget på följande sätt:

En grupp, vars medlemmar arbetar mot klart formulerade mål. Laget har befogenheter att besluta om verksamhetens olika delar, dess utformning och genomförande. Laget planerar och genomför undervisningen utifrån elevens totala utbildningsintentioner, vilket innebär att utbildningens olika ämnen knyts samman.

Att arbeta i arbetslag innebär att

- ansvaret ökar
- beslutsrätten vidgas
- friheten ökar
- kreativiteten ökar och egna initiativ ges större utrymme.

Detta leder till större möjligheter att utveckla och förnya undervisningens innehåll och utformning i takt med de förändringar, som sker i dagens samhälle och utifrån de krav eleverna har på en meningsfull undervisning.

Det leder också till att arbetsglädjen bland skolans personal ökar och att undervisningen kan genomföras mer effektivt och med ett bättre resursutnyttjande.

Arbetslagsutveckling kan inte ses som enskilda företeelser i en organisation, utan i ljuset av en total omorganisation. Mot målstyrning och decentralisering. Detta innebär, att såväl lärarroll som skolledarroll förändras. Att organisera verksamheten i arbetslag påverkar således inte bara lärarrollen utan också skolledarrollen och organisationen i övrigt, dvs. också administration och andra servicefunktioner i skolan. De sistnämnda glöms nästan alltid bort vid organisationsförändringar.

Det är skolledningen, som har ansvaret vid genomförandet och vidmakthållandet av väl fungerande arbetslag. Det beror helt och hållet på ledningsgruppens agerande under genomförandefasen, om man skall lyckas organisera verksamheten i arbetslag.

Redan från början bör man vara medveten om att genomförandet inte kan "dikteras" uppifrån men väl stödjas. Målsättningen måste vara tydlig och en väl genomtänkt strategi för förändringsarbetet måste utformas. Skolans lärare måste ges möjlighet att aktivt delta i hela förändringsarbetet. Om skolan skall lyckas är ett välutvecklat och kontinuerligt samarbete mellan skolledning och all personal nödvändigt.

Den nya läroplanen har legat till grund för två utvecklingsprojekt inom industriprogrammet i gymnasieskolan. Projekten drivs av Verkstadsindustrins Yrkesnämnd (VYN) och Yrkesnämnden för fabriksindustrin (YFIND). Båda projektens huvudsyfte är att utveckla industriprogrammet i gymnasieskolan.

I VYN:s projekt "Ny Fart" har, på tre olika gymnasieorter, tagits ett helhetsgrepp på utbildningssituationen. Projektet består av olika delar, nämligen: 1) Lokal samverkan, 2) Lärares och skolledarnas kompetens, 3) Förändrat arbetssätt i undervisningen, 4) Kvalitetssäkring, 5) Ökad rekrytering och bättre teknik i grundskolan, 6) Skolans organisation, 7) Undervisningens innehåll och utformning.

I YFIND:s projekt "Samverkan skola-företag" tangerar inriktningen VYN:s projekt. Man vill med projektet 1) öka antalet sökande till tekniska utbildningar i gymnasieskolan, 2) få företag och skola att samverka för att få lokalt utvecklade utbildningar med APU-platser i företagen, 3) höja kompetensen hos lärare och handledare,

4) skapa samverkansformer för kompetenshöjande åtgärder i skola och företag, 5) skapa pedagogiska undervisningsformer, som underlättar inlärandet i skola och företag.

En av de grundläggande förutsättningarna för medverkan i VYN:s projekt var att medverkande lärare ingick i arbetslag bestående av såväl kärnämnen som karaktärsämnen. Ett stort antal skolor signalerade, i initialskedet, sitt intresse för medverkan i projektet och sade sig också arbeta i arbetslag. Vid närmare granskning visade det sig att ingen skola arbetade i organiserade arbetslag. I det stora hela arbetade man precis "som man alltid gjort".

Samverkan mellan olika ämnen bedrevs antingen som varvning av ämnen, dvs. en schemateknisk åtgärd som gick ut på att varva praktiska ämnen med teoretiska eller också handlade det om att ha "gemensamma skrivningar inom ämnet". I någon mån förekom projektarbeten mellan olika ämnen, huvudsakligen två ämnesområden. Projekttiden var begränsad och några organisatoriskt utformade arbetslag med kontinuerlig samverkan var det inte fråga om. Det var fortfarande schema, tider och timmar som styrde undervisningen och inte elevernas behov av undervisning. Alltför många skolors arbetsformer i förändringsarbetet kunde mer än planerad, strategisk verksamhet liknas vid ideliga "brandkårsuttryckningar" i vars spår följer dålig hushållning med befintliga resurser.

För projektets del handlade det nu om att först skapa förutsättningarna för genomförandet av projektet, dvs. hjälpa till att genomföra delar av den nya läroplanen, och samtidigt driva projektet framåt. En "nulägesanalys" utfördes på respektive medverkande skola med inriktning på det aktuella programmet. Skolledare och lärare, både kärnämnen och karaktärsämnen, intervjuades. På en ort intervjuades också elever.

Frågor ställdes kring följande områden: Arbetsorganisation, samverkan, arbetsformer och undervisningsmetoder, utbildningens innehåll, läromedel.

Vid redovisningen av resultaten från nulägesanalysen gavs tillfälle till diskussion kring dels utvecklingen av projektet, dels den nya läroplanen. Redan nu kunde konstateras att schemaläggningen, såsom den var utformad, lade hinder i vägen för kontinuerlig samverkan mellan ämnen. Dessutom saknades, i alltför många fall, kunskap om anledning till samverkan och hur en sådan samverkan skulle kunna utformas.

Nästa led i projektarbetet var att genomföra intervjuer med representanter för lokala företag. Syftet var dubbelt. Dels ville vi få kunskap om det lokala arbetslivets krav på kompetens hos framtida medarbetare samt vilka önskemål man har vad gäller skola och utbildning, dels ville vi

etablera goda kontakter med det lokala arbetslivet. I denna fas av projektarbetet deltog lärarna (både i kärnämnen och karaktärsämnen) som intervjuare, vilket fick som bieffekt att lärarna vid intervjutillfällena fick direktinformation om förhållandena i arbetslivet och dess påverkan på utbildning och undervisning samt direktkontakt med flera representanter för företag. Resultatet blev en märkbart ökad förståelse och större intresse för förändringsarbetet i skolan.

För att kunna åstadkomma förändringsarbete i riktning mot samverkan mellan lärare av olika kategorier krävs organisatoriska och praktiska förutsättningar, kunskap och respekt för varandras områden samt attitydförändring. Skolledningens aktiva engagemang och tydliga målsättning är grundförutsättningar.

Inom YFIND:s projekt har liknande intervjuer genomförts. Till skillnad från VYN:s projekt har intervjuerna utförts av representanter för skola och företag.

Frageställningarna har varit desamma inom de båda projekten och omfattat 1) information om företaget, 2) arbetsorganisation och arbetsformer, 3) medarbetarkompetens i framtiden och 4) samverkan industri – gymnasieskola. Totalt har representanter för ledningsgrupp, arbetsledare och produktion samt fackliga företrädare på sjuttio företag intervjuats. Den ”vetenskapliga” metoden kan ifrågasättas. För många felkällor då så många intervjuare agerar inom samma undersökning? Vi skall då komma ihåg det flerfaldiga syftet med intervjuerna. Dessutom har kunnat konstateras att resultaten från dessa studier är helt i linje med resultat från undersökningar utförda med erkänt vetenskapliga metoder.

Vid intervjuerna diskuteras kring begrepp som bred utbildning, generella och specifika kunskaper, baskunskaper och social kompetens.

I stora drag omfattar dessa begrepp följande:

Framtida medarbetare skall ha goda kunskaper om hur man arbetar i målstyrda organisationer med decentraliserat ansvar och befogenheter. De skall ha förmåga att kunna samverka i arbetslag och vad det innebär att ha ett individuellt ansvar inom gruppens ram.

Varje medarbetare skall ha goda ”baskunskaper”. Baskunskaper definieras som grundläggande yrkestekniska kunskaper, engelska, matematik, datateknik, svenska, lagarbete, kemi, fysik, tyska, ekonomi, kvalitetssäkring, samhällskunskap, historia, religion, idrott och hälsa.

Baskunskaperna skall de kommande medarbetarna ha inhämtat i skolan. Branschspecifika kunskaper, däremot, föredrar företagen att utbilda sin personal i, på egen hand.

Vikten av samverkan mellan skola och företag framstår tydligt i intervjuvären. För företagets del innebär ett organiserat och välut-

format samarbete, att man har större möjligheter att påverka utbildningens innehåll och utformning och på så sätt kan rekrytera mer motiverade och kompetenta medarbetare.

För skolans del innebär samarbetet, att man med företagens hjälp kontinuerligt kan uppdatera utbildningen, så att eleverna alltid får en modern utbildning och undervisning.

Kontinuerlig samverkan och utveckling av rutiner för arbetsplatsförlagd utbildning måste utarbetas.

Skola och företag har mycket att lära av varandra, om en väl organiserad och innehållsväsentlig samverkan skall kunna etableras och vidmakthållas. Kontinuitet i samarbetet är viktigt. Samarbetet måste ske på lika villkor och baseras på ett vinna/vinna-koncept.

Den sociala kompetensen definieras som personligt uppträdande, etik och moral, stil och uppförande samt samarbete och samverkan.

Intressant är att konstatera att ovanstående begrepp inte definieras på samma utförliga sätt i skolan som i arbetslivet. Som exempel kan nämnas att lärare definierar begreppet "baskunskaper" i termer av läsa, räkna, skriva medan begreppet i arbetslivet har en betydligt vidare definition (se ovan). Om skolan skall kunna leva upp till de krav som omvärlden ställer måste en av de grundläggande faktorerna vara att man "talar samma språk" eller åtminstone definierar väsentliga begrepp på samma sätt.

Det klart överbryggande resultatet är att arbetslivet ställer krav på en tvärvetenskapligt utformad utbildning bestående av såväl naturvetenskap-teknik som samhällsvetenskap-humaniora. Lärarna på försöksorterna har konstaterat att nödvändiga åtgärder för att utveckla detta är att skapa ett årskurslöst arbetssätt, att arbeta i arbetslag, att utveckla processutformade arbetsuppgifter baserade på ämnesintegration mellan karaktärsämnen och kärnämnen, utveckla nya pedagogiska metoder för undervisning och inläring samt utveckla kursplaner som bygger på ämnesintegration. Reformen och den nya läroplanen ger alla möjligheter till förändring i denna riktning.

Inom projektets ram har också intentionen varit att utforska vilken typ av kompetensutveckling, som lärare/handledare och skolledare kan behöva inför förändringsarbetet. Under arbetets gång har behovet utkristalliserats och kommit att omfatta ledarskap, organisationsutveckling, kunskap om medarbetarsamtal, hur bedriva utvecklingsarbete, vad menas med elevinflytande, processbaserad undervisning, social kompetens, marknadsföring och kvalitetssäkring. En intressant iakttagelse är att skolledare och lärare har behov av samma slags kompetensutveckling.

Sammanfattningsvis kan konstateras att projektarbetet, såsom det utvecklades, fick formen av genomförande och vidareutveckling av delar i den nya läroplanen. De skolor, vid vilka projektarbetet bäst framskridit, har haft skolledningar, som aktivt stöttat projektet och visat tydlig inriktning vad gäller skolans mål samt skapat möjligheter för lärare och annan personal att aktivt delta i utvecklingsarbetet.

Förändringsstrategiers effektivitet & implikationer för gymnasiereformen

av docent Flemming Norrgren och tekn.lic. Sofia Börjesson
CORE, Chalmers Tekniska Högskola

1 Dokumentets syfte och disposition

Detta dokument syftar till att ge en allmän förståelse om de principiellt olika utgångspunkter och ansatser som finns för att driva förändringsarbete samt vilka resultat olika strategier har på effektiviteten. Dokumentet adresserar också frågan vilka implikationer detta ger för gymnasiereformen.

Först ges en allmän översikt om hur forskning om förändring har utvecklats, följt av en presentation av två olika förändringsstrategier. Därefter redovisas ett urval av resultat från en utvärdering av 69 svenska organisationer med avseende på deras effektivitetsutveckling utifrån deras respektive förändringsansats. Till sist diskuteras specifikt ett förslag till hur gymnasieskolan skulle kunna hantera sin förändringsprocess.

2 Teorier om förändring

I flera decennier har förändringsarbete i organisationer diskuterats och frågan om i vilken grad det är möjligt att *styra* förändringar har rönt alltmer intresse.¹ Det har exempelvis hävdats att organisationers fortbestånd bestäms av ett närmast darwinistiskt utvecklingsförlopp; de verksamheter som råkar mutera på rätt sätt och vid rätt ögonblick är också de som överlever. Ett sådant synsätt skulle innebära att ledningen har ett begränsat manöverutrymme och få möjligheter att påverka organisationens färdriktning.

¹ Goodman, P.S., Gurke, L.B., Studies of Change in Organizations - A Status Report, in *Change in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, 1982.

Även i andra avseenden har forskning kring förändring präglats av interna meningsskiljaktigheter. Bland de frågor som kan nämnas är: Förändras en organisation genom rationella överväganden och processer eller på grund av de olika aktörernas kamp om herraväldet över organisationens riktning? Hänger förändringskompetens i första hand samman med radikala förändringar eller i vilken grad kan den förklaras av en successivt växande kompetens utifrån ett stegvist förändringsarbete?

Under de allra senaste åren har det presenterats forskning som studerat organisationers sätt att hantera omvärldens krav på förändring,² och som lämnat fallstudieansatsen till förmån för en bredare empirisk bas. Vår egen forskning ansluter sig till denna tradition, tillika till de teorier om individuellt och organisatoriskt lärande som betraktar människors och arbetsplatsers kompetensutveckling som ömsesidigt beroende.³ Detta ömsesidiga beroende skapar förutsättningar för att i växelverkan främja såväl en positiv utveckling av människors välbefinnande som organisationers överlevnad och tillväxt.

2.1 Vad är effektiv förändring?

Att förändra en organisation handlar förenklat om att öka dess förmåga att ha kontroll över sin utveckling och överlevnad. Effektiv förändring kan därför definieras som kapaciteten att uppnå kortsiktiga resultatförbättringar och att med dessa som grund investera i långsiktiga åtgärder. Kortsiktig effektivitet uppnås genom produktivitets- och kvalitetsförbättringar, medan långsiktig effektivitet uppnås genom att medarbetarna kompetensutvecklas och att deras arbetsvillkor förbättras. Därmed är effektivitetsutveckling beroende av både *vad*-aspekter (att rätt saker förbättras) och *hur*-aspekter (på vilket sätt det görs).

En förändrings *vad*- och *hur*-aspekter är ömsesidigt beroende av varandra. I en organisation kan t.ex. ledningspersoner och experter ha en klar uppfattning om vad som behöver förändras, men om inte till-

² Beer, M., Eisenstat, R.A., Spector, B., *The Critical Path to Corporate Renewal*, Harvard Business School Press, Boston, 1990.

³ Argyris, C., *Reasoning, Learning and Action: Individual and Organizational*, Jossey-Bass, San Francisco, 1982 respektive Senge, P., P.S., *The Fifth Discipline - The Art and Practice of Learning Organization*, Doubleday Currency, New York, 1990.

räckligt många medarbetare accepterar förändringen kommer utbytet att bli begränsat. Inom många organisationer genomförs i dag ständiga (mindre) förbättringar samtidigt som behovet av radikala förändringar ökar. Situationen kompliceras av att omvärlden är turbulent och ständigt utvecklas; målbilderna blir därmed alltmer instabila.

För att hantera denna mångfacetterade situation krävs att organisationen utnyttjar all tillgänglig kunskap i förändringsarbetet. Utvecklingen mot teambaserade organisationer är ett sätt att möta dagens komplexa situation.⁴ De problem som skall lösas är i dag så komplexa att enskilda individer vanligtvis inte själva kan lösa dem. På såväl lednings- som medarbetarnivåerna växer det därför fram arbetsgrupper som utifrån sitt *samlade* kunnande besitter en avsevärt mycket större problemlösningsförmåga.

2.2 Förändringsarbete i förändring

Synen på organisatoriskt förändringsarbete har successivt förändrats från att betona *vad* som behöver förändras till *hur* förändringen skall genomföras. Senare år – genom lärandeperspektivet – har inneburit en ökad fokusering även på *varför* en förändring är nödvändig. Det är med andra ord först under det senaste decenniet som man tydliggjort att:

- * Organisationers förmåga till förändring är beroende av att dess medlemmar genom medvetet reflekterande omprövar sitt handlingsmönster snarare än att de oreflekterat anpassar sitt beteende i enlighet med direktiv eller genom imitation. Den medvetet reflekterande förändringen av handlingsmönster kan sägas utgöra en spegling av s.k. *double-loop learning*. Förändring genom imitation eller att man följer direktiv är exempel på s.k. *single-loop learning*. Acceptans genom att bearbeta motstånd mot förändringar är ett alltför snävt synsätt och leder endast till momentan eller avstannande förändring.

Sammanfattningsvis går skiljelinjen mellan förändring och lärande i det att bestående förändring erhålls enbart genom medvetet reflekteran-

⁴ Mohrman, S.A., Cohen, S.G., Mohrman, A.M., *Designing Team-Based Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, 1995 respektive Hart, H., Den moderna arbetsorganisationen, i Rendahl, J.E., *Att förändra och leda morgondagens arbete*, VIS Strategi, Stockholm, 1996.

de över varför respektive hur en förändring skall ske. Därvidlag är förändringens hur- och varför-aspekter överordnade dess vad-aspekter.

3 Två olika förändringsstrategier

I det praktiska förändringsarbetet bland företag och organisationer, kan två typer av liknande handlings- respektive tankemönster urskiljas. Utifrån amerikansk forskning⁵ har vi vidareutvecklat en begreppsram som identifierar dels en *programmatisk strategi*, dels en *inlärningsstrategi*. Båda strategierna innehåller såväl tanke- som handlingskomponenter. Skillnaden är att den programmatiska strategin är mer deduktiv (tanke>plan>handling), medan inlärningsstrategin är mer induktiv och interaktiv (handling<>tanke>handling<>tanke....)

3.1 Programmatisk strategi

Utgångspunkter och underliggande logik. Den programmatiska strategin bygger på en linjär logik som innebär att det *i förväg* går att definiera framtida önskvärda tillstånd. Med den linjära logiken följer också att det som är eftersträvansvärt är att ta sig från ett tillstånd (nuläge) till ett annat önskat tillstånd (bör läge), genom att inspireras och snegla på andra företags exempel eller med hjälp av experters färdigutvecklade metoder för genomförande av förändringar. Det programmatiska tänkandet är präglad av mål och medel; varför man vidtar en förändring är av underordnad betydelse. Därav följer också att man är planeringsorienterad och försöker genom omsorgsfulla analyser och förberedelser skapa en kontrollerad förändringprocess.

Genomförande. Genomförandet av en förändring sker i allmänhet genom projektarbete. Utifrån en tidigt gjord specifikation av vad som bör uppnås, genomförs analyser, planering och sekventiell implementering. De sakkunniga och i formell mening maktägande personerna skall successivt reducera osäkerheten om *hur* man går från ett tillstånd till ett annat. Förändringsprocessen är med andra ord relativt formaliserad.

Innehåll och inriktning. Strävan efter en linjär, kontrollerad förändringprocess medför att fokus för förändringsarbetet, dvs. *vad* som skall förändras, blir relativt smalt. Kraftsamlingen sker oftast kring ett eller ett fåtal problem i taget. Man koncentrerar sig gärna på ett fåtal

⁵ Beer et.al. *ibid.*, 1990.

“förändringsverktyg“ i taget, dvs. man använder sig av någon eller några verktyg såsom ledarutbildning, pilotprojekt, nya styrsystem, kvalitetsgrupper eller informationskampanjer.

3.2 Inlärningsstrategin

Utgångspunkter och underliggande logik. Inlärningsstrategin bygger på en interaktiv logik genom vilken man successivt söker skapa en mening och förståelse för vart organisationen är på väg, vad man behöver uppnå men inte minst, *varför* organisationen behöver förändras. Den underliggande tanken omfattar därmed en insikt om att organisationens framtid kan påverkas, men att varken målet eller vägen dit exakt kan bestämmas på förhand.

Även om också denna strategi är ledningsdriven skiljer den sig från den programmatiska i det att den tidigt engagerar medarbetarna i att skapa “visioner“ eller gemensamma föreställningsramar om varför förändringen är nödvändig. I detta arbete är det väsentligt att skapa en interaktion mellan medarbetarnas personliga mål och organisationens mål och att med avseende på dessa operationalisera målen. Det är också viktigt att skapa s.k. “task alignment“. Med task alignment avses hur medarbetarnas arbetsroller, ansvarsområden och samarbete omorganiseras för att uppnå medarbetarnas och organisationens mål.

Genomförande. En central utgångspunkt är att det inte bara är en enda grupp (t.ex. ledningen) som har monopol på – eller i kraft av sin kompetens besitter – svaret på hur organisationen skall förändras. Inlärningsstrategin inbegriper därför en “top-down/bottom-up“ ansats, dvs. även medarbetare engageras tidigt i förändringsarbetet. Snarare än en strikt planering karakteriseras arbetet av en balans mellan improvisation och planering samt ett successivt sökande efter förbättrade arbets- och organiseringsmetoder.

Innehåll och inriktning. Den interaktiva logiken och det breda engagemanget i förändringsprocessen medför att inlärningsstrategin präglas av en pluralism i förändringens omfattning med avseende på *vad* som skall förändras. Därav följer att den angriper ett flertal problem och möjliga förbättringsområden samtidigt, tillika använder ett flertal olika förändringsverktyg parallellt.

3.3 Ledningssystemets betydelse för förändringsarbetet

Länge förknippades framgångsrikt förändringsarbete med förekomsten av enskilda eldsjälar⁶ eller chefer på olika nivåer som bildar förändringsledare. Dessa förväntades driva och entusiasmera medarbetarna till att engagera sig i förändringsarbetet.⁷

Betydelsen av ledningssystemet har påtalats i otaliga fallstudier, men har också ifrågasatts. Även om en konsekvent och positiv inställning från ledningen underlättar förändringsarbetet, är en sådan inställning faktiskt inte en nödvändig förutsättning för ett positivt utfall.⁸ Andra forskare har påpekat att förändringsivrare ofta på längre sikt stöter på motstånd vilket resulterar i problem.

Det faktum att de flesta organisationer fortfarande måste betraktas som hierarkiska system med en tydlig obalans i fråga om maktfördelning, medför att det inte går att bortse från ledningens betydelse. Dess insats är – om inte annat – viktig som en symbol för ett förkroppsligande av förändringsprocessen och skänker den legitimitet i medarbetarnas ögon. Det är därför viktigt att högsta ledningen öppet visar sin tilltro till visionerna – även vid sidan av högtidliga tal vid speciella sammankomster – samt är synlig och aktivt deltagande i förändringsarbetet.

Det har visats att chefer på mellannivå är viktiga som "grindvakter" i förändringsarbetet.⁹ Mellanchefer är oftast många till antalet och det finns därför en risk att fraktionsbildning och maktkamp mellan olika funktionella perspektiv uppstår. Det finns en risk att de förhåller sig passiva till förändringsarbetet eller väljer att ensidigt prioritera det löpande arbetet enligt invanda mönster. Ledare på mellannivå har ju vanligtvis befordrats på sina meriter i det gamla, existerande systemet och kan på så vis anse det svårt att medverka i att förändra ett system som tidigare gynnat dem.

⁶ Philips, Å., *En studie av aktörsskap i arbetsorganisatoriskt utvecklingsarbete*, Handelshögskolan (diss.), Stockholm, 1989.

⁷ Norrgren, F., *Förändringsstrategier*, i Rendahl, J.E., *Att förändra och leda morgondagens arbete*, VIS Strategi, Stockholm, 1996.

⁸ Beer et.al., *ibid.*, 1990.

⁹ *Ibid.*

4 Finns det någon skillnad mellan olika strategiers effektivitet?

Under 1995 genomfördes en utvärdering av 69 svenska företag och förvaltningar som tidigare varit knutna till en brett upplagd forskningsverksamhet. Syftet var att syntetisera gjorda erfarenheter av förändringsarbete. Framförallt prioriterades att relatera olika förhållningssätt – olika *förändringsstrategier* – till den *effektivitetsutveckling* som kunde hänföras till förändringsarbetet.

Ett omfattande frågeformulär sändes till 78 olika arbetsplatser och av dessa inkom svar från 69, vilket är tillfredsställande. Förutom frågor om förändringsarbetets karaktär, ingick frågor om ledningssystemets engagemang, om konflikter, politiska spel, tidigare erfarenheter av utvecklingsarbete och effektivitetsutveckling av såväl "hårda" faktorer (t.ex. produktivitet, ledtider) som "mjuka" aspekter (t.ex. arbetsutformning, motivation, personalens förändringsbenägenhet).

I undersökningen ingick allt ifrån skolor, vård- och omsorgsverksamhet, tjänsteföretag till högteknologiska industriföretag. Storleksmässigt varierade organisationerna från 15 till 1 000 anställda.

Eftersom strategier inte förekommer i renodlade former, samt det faktum att olika strategier kan förekomma sida vid sida i en enskild organisation, redovisas data utifrån en korrelativ ansats. Detta innebär att arbetsplatsens utvecklingsgrad med avseende på respektive strategi sätts i relation till graden av effektivitetsutveckling. Resultatet av undersökningen är omfattande och pekar entydigt på att skillnader mellan olika strategiers effektivitet föreligger.

4.1 Resultat av undersökningen

Varje arbetsplats har givits två index som mäter respektive strategi på en femgradig skala (5= mycket tydlig strategi, 1= otydlig strategi). Varje arbetsplats har även tilldelats ett index som mäter två olika effektivitetsmått. Ett index är "hårt", byggt på uppgifter om hur man ansett att förändringsarbetet påverkat kvalitetsnivå, produktivitet, ledtider, leveranssäkerhet och kostnadsnivå. Det andra indexet är "mjukt", byggt på faktorer såsom t.ex. de anställdas arbetstillfredsställelse, kompetensutveckling, arbetsmiljö, samarbetsförmåga. På dessa index har en *korrelationsanalys* gjorts. Korrelationen mäts från -1 till +1. Perfekt *positiv* korrelation (+1) föreligger om det är exakt lika värden (skalan 1-5) på båda parametrarna (Typ av strategi resp. Effektivitet).

En perfekt *negativ* korrelation (-1) föreligger om en av parametrarna har lägsta värde samtidigt som den andra har högsta värde. *Ingen* korrelation (0,0) föreligger då värdena på de båda parametrarna enbart är slumpvist relaterade till varandra. I tabellen nedan visas sambandet mellan strategi och de båda effektivitetsmåten:

	<i>Organisatorisk effektivitet</i>	<i>Effektiva arbetsvillkor</i>
<i>Programmatisk strategi</i>	-0,10	0,02
<i>Inlärningsstrategi</i>	0,59 ^{xx}	0,57 ^{xx}

^{xx} = signifikant $p < 0.01$

Tabell 1 Samband mellan strategi och effektivitet

Som framgår av tabellen är det endast inlärningsstrategin som på ett statistiskt säkerställt sätt samvarierar med effektivitetsmåten. Förenklat innebär resultatet ovan att i ju större utsträckning en arbetsplats tillämpar en inlärningsstrategi för förändring desto mer anses effektivitetsutvecklingen ha påverkats positivt. Den programmatiska strategin är emellertid s.k. 0-korrelerad med effektivitet, dvs. den har inget samband med effektivitetspåverkan.

Inlärningsstrategins betydelse skulle emellertid delvis kunna förklaras av att det är *ledarskapet* som fungerar som en bakomliggande förklaring, dvs. att sambandet med effektivitetsutvecklingen egentligen förklaras av att såväl den högre ledningen som mellanchefer är särskilt engagerade och drivande. För att pröva detta gjordes statistiska analyser där inverkan av ledarskap hölls konstant. Detta samband redovisas i tabell två nedan:

	<i>Inlärnings- strategi</i>	<i>Konstanthållning av högre lednings engagemang</i>	<i>Konstanthållning av mellanchefer engagemang</i>
<i>Organisatorisk effektivitet</i>	0,59 ^{xx}	0,47 ^{xx}	0,56 ^{xx}
<i>Effektiva arbetsvillkor</i>	0,57 ^{xx}	0,40 ^{xx}	0,50 ^{xx}

^{xx} = signifikant $p < 0.01$

Tabell 2 Samband mellan effektivitet och inlärningsstrategi då ledningens roll borträknats

Som framgår av Tabell 2 spelar den högre ledningens engagemang en viss roll för effektiviteten i förändringsarbetet. Sambandet *sjunker* från 0,59 till 0,47 respektive från 0,57 till 0,40 för de båda effektivitetsmått (dvs. en jämförelse i horisontalld). Huruvida mellanchefer engagerar sig eller inte i förändringsarbetet förefaller inte spela någon nämnvärd roll. I tabellen syns detta genom att sambandet inte förändras sig särskilt mycket (enbart från 0,59 till 0,56 respektive från 0,57 till 0,50, dvs. i stort sett samma som det generella sambandet mellan effektivitet och inlärningsstrategi). Skillnaden mellan då högsta ledningen bryr sig eller ej är emellertid såpass liten att det inte kan förklara en inlärningsstrategis framgång. Med andra ord, det är val av strategi som är betydelsefullt snarare än huruvida ledningen (högsta eller mellanchefer) är drivande och synlig i förändringsarbetet.

I undersökningen ingick också frågor om vilka konkreta verktyg som använts i förändringsarbetet, och i vilken utsträckning de begagnats. I tabellen nedan redovisas exempel på sambandet mellan olika förändringsverktyg och deras påverkan på de två typerna av effektivitet.

	<i>Organisatorisk effektivitet</i>	<i>Effektiva arbetsvillkor</i>
Verktyg		
<i>Formell omorganisation</i>	0,31 ^{xx}	0,44 ^x
<i>Nya modeller för styrning/lönesättning</i>	0,23 ^x	0,29 ^{xx}
<i>Erfarenhetsutbyte inom org.</i>	0,23 ^x	0,24 ^{xx}
<i>Erfarenhetsutbyte andra org.</i>	0,14	0,21
<i>Pilotprojekt</i>	0,06	0,04
<i>Expertrådgivning</i>	0,02	0,02
<i>Informationssatsningar</i>	0,05	0,02
<i>Ledarutbildning</i>	-0,01	-,10

^x = p < 0.05

^{xx} = p < 0.01

Tabell 3 Samband mellan förändringsverktyg och effektivitet

Som framgår av tabellen har enskilda verktyg endast undantagsvis påtagliga samband med effektivitetspåverkan. Särskilt noterbart är också att några av litteraturens och praktikens mest omhuldade verktyg inte har vare sig positivt eller negativt samband med effektivitet. Att förlita sig på att informera fram förändring, att satsa på pilotprojekt, expertförslag eller att utbilda ledare förefaller inte påverka resultatutvecklingen.

Det framkom också att den programmatiska strategin förlitar sig mer på verktyg som alla är av "lära ut-karaktär", medan inlärningsstrategin var mer förknippad med såväl styrningsverktyg (t.ex. löneformer) som erfarenhetsutbyte och experiment med arbetsutformning.

Vi vill avslutningsvis bara påpeka att undersökningens resultat överensstämmer väl med vad andra undersökningar, såväl i Sverige som i USA, visat.

5 Gymnasiereformen – ett undantag!?

Föregående avsnitt har beskrivit sambandet mellan förändringsstrategi och olika aspekter av effektivitetsutveckling. De resultat som redovisades speglar de generella sambanden utan hänsyn tagen till specifika omständigheter. Undersökningen kunde emellertid inte belägga att det förekom några påtagliga skillnader när relativt grova kategoriseringar

gjordes av materialet, t.ex. mellan offentlig/privat ägarform, varu- och tjänsteproduktion.

Observera! Vad gäller resultatens giltighet för förändring av gymnasieskolan är en reservation nödvändig. Studier om förändringsarbete i allmänhet och den här redovisade undersökningen i synnerhet har endast i begränsad omfattning inkluderat skolor. Därav följer att nedanstående resonemang med nödvändighet blir tentativt!

Gymnasieskolan och val av förändringsstrategi

Teoretiskt har frågan om det finns särskilda fall då en inlärningsstrategi skulle vara inadekvat diskuterats.¹⁰ Exempel på sådana fall ansågs vara:

- * Arbetsplatser som sedan lång tid plågats av starka konflikter mellan olika grupper av anställda eller mellan anställda och ledning, vilket lett till att det uppkommit ett negativt socialt kapital.
- * Arbetsplatser som försummat sin tjänste- och produktutveckling och som vilar på gamla lagrar, utan att inse att nuvarande tjänste/varuutbud inte är i linje med tidens krav.

Det kan vara så att en kombination av dessa två förutsättningar föreligger för stora delar av den svenska gymnasieskolan, fast på ett mångfacetterat sätt. Det kan konstateras att det sedan flera gymnasier reformer tillbaka uppkommit negativa reaktioner på politikernas och skolverkets förslag till förändringar från lärarkåren. Trots att skolan varit en expansiv del av offentlig verksamhet utan den kraftiga rationalisering som pågått inom privata näringslivet eller affärsdrivande verk, har förnyelsekrav inte tagits emot positivt. Förändringstakten kan också ses som måttlig i förhållande till andra arbetslivssektorer. De negativa reaktionerna på de förändringar som föreslagits kan därför ses som ett uttryck för att det finns ett begränsat förtroendekapital mellan huvudmän och anställda. Till detta kan läggas den begränsade legitimitet som lednings- och auktoritetsutövande har inom skolans värld. Rektorer, skolchefer och studierektorer har sedan lång tid inte utsetts i första hand på basis av ledaregenskaper. Snarare har senioritet, administrativ förmåga eller social acceptans (ovanifrån eller underifrån) varit grunden för befordran. Ledare utses därför att de antingen är skickliga schema-

¹⁰ Norrgren, F., *ibid.* 1996.

läggare, ekonomer som kan spara pengar åt huvudmän eller samarbetsinriktade i relation till lärarna. Dessa kan knappast förväntas gå i bräschen för kraftfull förnyelse. Generellt finns det också i s.k. professionella organisationer en utbredd skepticism mot ledningsutövande.

Ett annat tecken på bristande socialt förtroendekapital utgör det låga tempo som införandet av teambaserade arbetsformer haft inom skolan. Lärarteam som arbetar genuint gränsöverskridande (över t.ex. årskurs-, studie- och ämnesgränser) med gemensam planering och arbetsfördelning är fortfarande inte vanligt, utan det är den individualiserade arbetsformen som alltjämt dominerar.

Vad gäller det andra typfallet då en inlärningsstrategi anses olämplig – "förlegat tjänsteutbud" – kan den senaste gymnasiereformen sägas spegla ett uppifrån kommande försök till förnyelse. Det faktum att dessa rader skrivs och att Kommittén för gymnasieskolans utveckling ägnar just förändringsprocesser särskild uppmärksamhet, tyder på att en förändring av gymnasiets utbud hittills inte har betraktats som legitimt i de "djupa" gymnasieleden.

Insikten om att förändring är en naturlig del av allt arbete är förhållandevis begränsat utbredd inom skolans värld. Till skillnad från medarbetare inom t.ex. Posten och Telia kan skolans personal räkna med en stabil tillströmning av kunder, man behöver inte heller räkna med alternativa teknologier eller att utländska operatörer tar över marknaden. "Kunderna" befinner sig också i ett psykologiskt underläge då de dels är beroende av betygssättning och i många fall saknar alternativ sysselsättning, och dels endast är temporära gäster i systemet. Kundernas hjälpande auktoritetsbas (föräldrar) saknar dessutom reella möjligheter att stödja kunderna/eleverna eftersom de har ett mycket litet inflytande över annat än att hjälpa till efter skolsystemets anmaning. Oftast handlar det dessutom om frågor som inte rör kärnverksamheter utan rent sociala aktiviteter typ skolresor, ordningsfrågor, etc. Omvandlingstrycket på gymnasieskolan är med andra ord starkt begränsat och det är därför rimligt att beskriva gymnasieskolan som ett förhållandevis slutet system, där systemets fasta medarbetare (lärare, rektorer) i stor utsträckning själva kan definiera systemets vardagliga spelregler och förutsättningar.

Innan några förslag till hur man hypotetiskt skulle kunna effektivisera genomförandet av gymnasiereformen ges, presenteras ett illustrativt exempel på den begränsade förändringskompetensen inom gymnasievärlden. Exemplet är hämtat från forskning om svenska organisationers förmåga till lärande i samband med förändrings- och utveck-

lingsarbete.¹¹ Forskningsarbetet innefattar att belysa i vilken grad olika arbetsplatser (industri, vård/omsorg, frivilligorganisationer, etc.) präglas av hinder för lärande, s.k. *defensiva rutiner*, respektive stöd för lärande, s.k. *offensiva rutiner*. Med defensiva rutiner avses bl.a. graden av taktiska spel mellan medarbetare, förnekanden av förnyelse, fasthållande vid existerande arbetssätt. Med offensiva rutiner avses idéklimat, produktiv reflektion och kollektivt ansvar.

Samma undersökningsmetod har använts i en lång rad organisationer, vilket möjliggör jämförelser mellan olika arbetsplatser. En arbetsplats som ingått i studien är en gymnasieskola och det är en skola som har framhållits som ett positivt exempel när det gäller att utveckla verksamheten i enlighet med gymnasiereformens intentioner. I jämförelser med genomsnittet för en rad andra organisationer (industri/vård/omsorg/tjänsteföretag) framstår "det goda exemplet" från skolvärlden, som klart mediokert när det gäller förmåga till organisatoriskt lärande:

	<i>Det goda gymnasie- exemplet</i>	<i>Medelvärde för 25 olika arbetsplatser</i>
<i>Defensiva rutiner</i> ¹ (hinder för lärande)	4.6	4.2
<i>Offensiva rutiner</i> ² (stöd för lärande)	5.1	5.4

¹ högt värde = stora hinder för lärande (9-gradig skala)

² högt värde = stort stöd för lärande (9-gradig skala)

Tabell 4 Förekomst av defensiva respektive offensiva rutiner

Ett gymnasium som betraktas vara av s.k. best practice-typ, har således klart sämre värde än vad som gäller för genomsnittet av andra arbetsplatser.

Vår uppfattning är att ett påskyndande av gymnasiereformens reella införande och en ökad förändringskompetens inom skolans värld, bäst sker i två faser. Ett första steg är att öka omvandlingstrycket på gymnasieskolorna genom en utifrån kommande strukturförändring, detta för att göra skolan till ett mer öppet system, mer mottagligt för impulser

¹¹ Kyhlén, S., *Arbetsgrupper med utvecklings- och förändringsuppdrag*, licentiatuppsats, Psykologiska institutionen, Göteborgs Universitet, 1993.

från övriga samhället. En andra fas skulle innebära att iscensätta en massiv inlärningsstrategi i vilken såväl lärare som skolledningar själva aktivt kan bidra till att forma sin egen respektive andra skolors framtida utveckling. I det följande presenteras en hypotetisk modell för storskalig förändring av gymnasieskolan.

Fas I – Omvandlingstrycket ökar

Omvandlingstrycket kan ökas genom att vidtaga ett antal parallella åtgärder, vilka bör bygga på positiva incitament och inte bara reglering eller ökad konkurrens. Några olika sätt att öka omvandlingstrycket är att införa flera av nedanstående förslag:

◇ Extern kvalitetssäkring

Inom privat företagsamhet har ISO-certifiering och TQM-satsningar varit hårt prioriterat under ett flertal år. Fristående kvalitetsinstitut gör granskningar, andra stimulerar kvalitets-tänkande (t.ex. SIQ) genom utbildning, utnämningar, etc. Visserligen finns det gott om exempel på byråkratisering och programmatiska ansatser inom området, men utifrån de erfarenheter som vunnits av reellt kvalitetshöjande aktiviteter, borde det vara möjligt att genomföra en särskild satsning för gymnasieskolan. Det är emellertid viktigt att externa impulser tillförs, således bör även andra än professionella utbildnings-människor utforma och ansvara för kvalitetssäkringssystemet.

◇ Stycka "dinosaurieskolorna"

Den snabba expansionen av gymnasieskolan har tillsammans med den svenska traditionen för storskaliga lösningar lett till att vi har ett stort antal stora gymnasieskolor, många med fler än 1 000 elever. I andra delar av arbetslivet (se ABB för ett radikalt exempel) har man sedan snart 10 år försökt bryta ned stora enheter och istället bilda företag i företaget. Syftet är att vinna flexibilitet, snabbhet och ökat ansvarstagande för en större helhet bland personalen. Mycket pekar på att även elever skulle tjäna på att stordriften minskar, inte minst socialt. Mindre enheter bryter anonymitet, ökar behovet av samarbete mellan olika funktionella experter och mellan medarbetare och ledning.

◇ **Ökad konkurrens**

En ökad konkurrens mellan skolor behöver inte enbart betyda konkurrens mellan privata och offentliga skolor. En reell styckning av offentliga storskolor (inte bara på papperet) kan leda till konkurrens mellan olika enheter, där den enskilda skolans attraktion – oavsett ägar- eller driftsform – blir mer styrande för elevernas val och därmed även styrande för resurstilldelning. Konkurrenten kan också förstärkas mellan olika offentliga skolor genom att man inför andra resurstilldelningsprinciper samt ger lärare möjligheter att söka sig till olika skolor, vilka erbjuder olika utvecklingsvägar.

◇ **Belöningsystem**

Såväl skolor som skolmedarbetare kan stimuleras till större satsning på förnyelse och utveckling om detta på ett påtagligt sätt belönas från huvudmännens sida. Detta kan ske genom en omvänd "Robin Hood-princip", där man tar från de idéfattiga och ger till de idérika. De skolor som inte påtagligt tar utvecklingsdimensionen på allvar får inte tillgång till utvecklingsresurser medan de som visar prov på motsatsen får rejäla tillskott. Liknande principer kan tillämpas för lönesättning av skolledare och lärare.

◇ **Extern styrelsemajoritet**

Varje enskild skolas koppling till omvärlden kan ökas om en riktig styrelsefunktion inrättas för att besluta om skolans huvudsakliga inriktning, principer för verksamhetsutveckling och tillsättning av skolledare. I en sådan styrelse bör man medvetet rekrytera en majoritet av medlemmar som inte är direkt beroende av skolans operativa verksamhet. Även om skolledning, medarbetare och elever är representerade bör det finnas ett flertal medlemmar som representerar föräldrar och andra samhällssektorer. Det finns t.ex. säkerligen i varje skolområde både näringslivspersoner och fackligt aktiva med kunskap om styrelsearbete och intresse för utbildningsfrågor.

Vår uppfattning är att ett flertal olika åtgärder parallellt måste vidtas för att skapa ett verkningsfullt omvandlingstryck. Detta är emellertid att betrakta som en *nödvändig men inte tillräcklig* förutsättning för att åstadkomma en varaktig förnyelseprocess. När väl ett omvandlingstryck etablerats är det minst lika viktigt att skapa ett stödjande system för en storskalig utveckling av gymnasieskolan. Denna bör lämpligen bygga

på det inlärningsstrategiska tänkandet och innefatta ett pluralistiskt angreppssätt, bred medverkan från alla medarbetare och elever där olika lokala utvecklingsvägar uppmontras. Detta motsvarar Fas II.

Fas II – Stödorganisation för en inlärningsstrategi

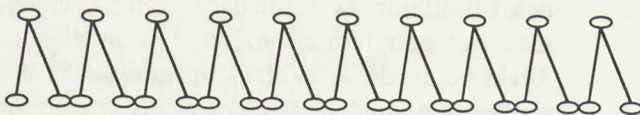
Bland Sveriges gymnasieskolor finns det ett antal enheter som hittills utmärkt sig som förnyare och som framhålls som goda exempel på hur en reformerad, konkret verksamhet återspeglar lagstiftarens ambitioner. Ambitioner som med nödvändighet uttrycks på ett mer principiellt plan. En möjlighet att relativt snabbt få igång ett brett förändringsarbete är att utnyttja dessa skolor som "lokomotiv" eller faddrar i ett mer övergripande utvecklingsarbete. Dessa skolor, utvalda efter väl specificerade kriterier omfattande deras förmåga att arbeta i enlighet med den senaste reformens kriterier och att de är väl fungerande rent generellt prestationsmässigt, kan mot skäligen ersättning (resursförstärkning) användas för att stödja skolor som uttrycker en genuin vilja att förändra sig, men som kanske haft svårt att realisera sina ambitioner (wannebes).

Om man leker med tanken att man till hösten 1997 identifierat 10 lokomotivgymnasier ("Best Practice" med avseende på utvecklingsinriktning) kan var och en av dessa 10 betraktas som faddrar för vardera två gymnasier under ett år. Lokomotivskolorna kan låna ut personal, arrangera erfarenhetsutbyten och ta emot gästlärare från sina respektive "wannabe-skolor. Första årets faddersystem kan illustreras enligt:

Best

Practice-
skolor:

Wannabe-
skolor:



Erfarenheterna från de 10 lokomotivskolorna och deras samarbete med sina 20 "wannabe-skolor bör dokumenteras löpande i syfte att skapa en erfarenhetsbank för utbyte av goda och dåliga erfarenheter. Erfarenhetsbanken kan bestå av distribution av t.ex. sammanfattande beskrivningar, utbildningsdagar eller seminarier. Därutöver kan utbyte ske databaserat, t.ex. genom användning av system av typen "lotus-notes". Därigenom kan tips, idéer och lösningar på olika utvecklingsfrågor i realtid utbytas mellan de 30 gymnasierna.

Om man leker vidare med tankeexperimentet, dvs att år 1 leder till huvudsakligen positiva erfarenheter, kan man år 2 (hösten 1998) initiera en ny utvecklingsomgång. Man har då tillgång till ett större antal (låt oss säga 25) lokomotivskolor. Spridningen av idéer och erfarenheter följer då samma mönster som år 1. Lokomotivskolorna skulle då vara 25 till antalet och därmed tillåta 50 wannabe-skolor. Redan 1988 skulle därigenom 75 gymnasier vara engagerade i ett utvecklingsnätverk. Av dessa kan sedan kanske 50 användas som lokomotiv 1999 för att nå ytterligare 100 gymnasier, osv.

För att få ett "nationellt" utvecklingsnätverk att fungera enligt ovan behöver antagligen ett stödsystem upprättas. Detta skulle ha till uppgift att hjälpa till med rådgivning, erfarenhetsdokumentation och kontinuerlig utvärdering av utvecklingsförloppen. I stället för att bygga upp en stor central resurs för detta kan det vara en möjlighet att nöja sig med ett litet, men resursstarkt utvecklingssekretariat. Detta kan istället knyta till sig stödresurser, som utbildas i förändringsarbete och processkontroll, för att stödja gymnasieskolorna i olika geografiska områden.

Med tanke på att det finns återkommande synpunkter på att många högskolor anses behöva prioritera den tredje uppgiften mer och att högskolorna inte sällan har synpunkter på gymnasieskolans output, kunde även högskolorna engagera sig i processen. Man skulle med andra ord kunna utbilda ett antal högskolelärare/forskare från olika fakulteter till att kunna fungera som rådgivare, dokumentatörer och utvärderare när det gäller processkontroll och förändringsstrategi.

Rektor som förändringsledare för engagerade lärare

*Av Kenneth Holmstedt
Stadsdirektör i Västerås stad*

Det finns stundtals en föreställning om att skolan inte går att förändra (utifrån). Vi har fått olika läroplaner men när den enskilde läraren står i sitt klassrum då är allting som förut. Det vanligaste uttrycket är så har vi alltid gjort (inifrån).

Detta var en myt jag fick berättat för mig när jag blev ledare för bl.a. Västerås skolor i samband med att Västerås stad införde en ny organisation, den s.k. beställar- och utförarmodellen med intäktsfinansiering.

Inställningen byggde på att det mesta skulle gå över. Vi kan tillspetsat säga att det fanns en utbredd syn att skolan skulle kunna fortsätta arbeta som förut. Oberoende av omvärlden. Hypotesen var att det fanns ett stort avstånd mellan statliga utredningar, skolstyrelsens idéer och den enskilde läraren. Slutsatsen var att ledarna – rektorerna – inte var de som aktivt stod för förändringar. I den projektorganisation som fanns för den nya gymnasieskolan var rektor egentligen inte delaktig. Ledarna förutsattes inte kunna driva, förmedla eller aktivt leda en förändringsprocess tillsammans med skolans lärare.

Efterhand fick rektor sin roll i förändringsarbetet. När vi i Västerås stad på nytt gör en översyn av gymnasieskolan är rektor helt involverad i processen.

Första linjens ledares (rektors) arbetssätt är avgörande för om en förändring av t.ex. gymnasieskolan skall kunna genomföras. I detta ligger rektors sätt att involvera, engagera och ta med den enskilde läraren. Jag har därför valt att sätta fokus på rektorns roll.

En besynnerlig upplevelse var då vi samlade våra medarbetare för att diskutera skillnaden mellan att få intäkter per elev mot att få anslag från förtroendevalda. Politiskt var den nya beställar- och utförarorganisationen beslutad, men skolan upplevdes vara dåligt förberedd. Skolans ledning hade länge förutsatt att det inte skulle bli någon förändring, att de förtroendevalda skulle ändra sig. En sådan inställning från ledningen påverkar givetvis både rektorer och den enskilde läraren. Vi kunde se

medarbetare som hukade och fanns "innanför ett skal". Rädslan gjorde att de inte tog till sig ny information. Att möta detta blev en utmaning!

När vi inte förstår

Omvärld
Samband
Helheter



Hur får vi håll
på skalet?

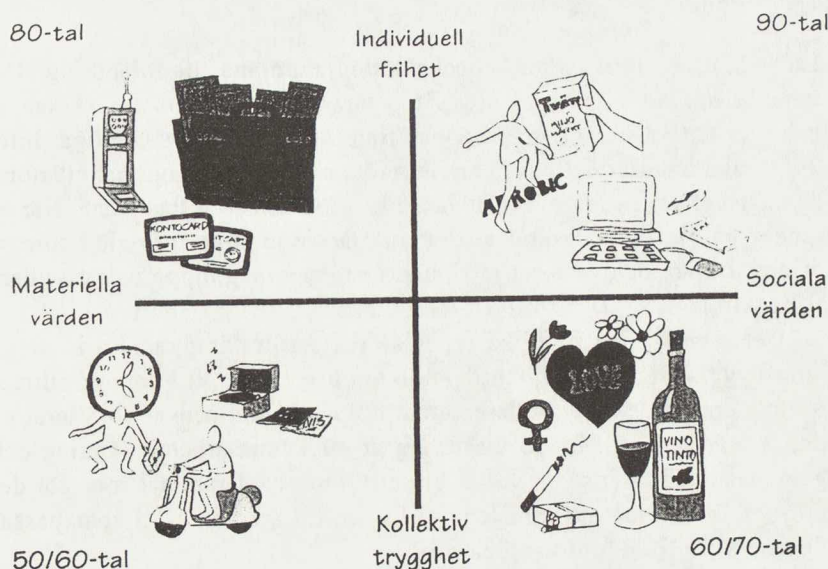
Omvärld

Teorin när det gäller förändringsarbete är att vi tydligare måste diskutera omvärld, samband och helhet. Vad är det för värld vi lever i och hur ser den ut? Vad är det för värderingsförskjutningar vi har osv.? Jag fick många aha-upplevelser när vi började fokusera på morgondagens värderingar.

Om vi utgår ifrån den fattigdom som fanns på 1930-talet valde vi på 50- och 60-talet att sätta in insatser mot detta både kollektivt och materiellt. Under 60- och 70-talet behöll vi den kollektiva synen medan de sociala värdena växte sig starkare. På 80-talet fick vi en relativt märklig värdeförskjutning där kollektiva insatser övergavs för individuella lösningar. Samtidigt tog vi ett steg tillbaka genom att betona materiella värden.

Under 90-talet sätter vi på nytt fokus på sociala värden medan de individuella insatserna fortfarande gäller. Utvecklingssamtal och individuella studieplaner för den enskilde eleven är ett viktigt uttryck för detta.

Vi kan självkritiskt säga att beställar- och utförarmodellen har sina ord och uttryck utifrån ett 80-talssynsätt. Vi har nu i Västerås nyanserat begreppen och sökt finna ord och uttryck så att våra medarbetare och vi själva ska kunna känna igen oss bättre. Ord som "beställarnämnd", "kund", "produkt" osv. har försvunnit.



Gymnasieskolans förändring kan inte förstås, diskuteras eller accepteras utan att sättas in i sitt sammanhang. Det går inte att blunda för att många av våra medarbetare har sina grundvärderingar från den tid när de kollektiva insatserna var de som gällde. Det är riktigt att vi ska kunna välja och i vissa fall välja bort skola, program, gren osv. Det är att göra oss vuxna. Samtidigt måste samhället se till den svaga eleven. Det egna ansvaret måste kompletteras med samhällets ansvar. Även då handlar det om ett individuellt synsätt.

Under 1950–80-talet är ledarskapet ganska vagt inom skolan. Staten har styrt för att få en likvärdig skola för alla. Detta har säkert varit en del av orsaken. Rektor lärde sig då att bli bra på att tolka regler. Rektor har av tradition haft ett ganska litet inflytande när det gäller själva undervisningen eller pedagogiska utmaningar. Rektor har inte heller alltid stått för förändringsprocesser utan ibland kommit på mellanhand och stundtals degraderats till administratör.

Skolan kan aldrig förändras utan att rektor har en avgörande roll som skolans förändringsledare. I och med att den centrala statliga styrningen minskat finns det också ett utrymme för lösningar lokalt. Detta gör det också möjligt för lärare och lärarlag att pröva nya arbetsätt.

Ledarskap

En ledares uppgift är att "coacha", stödja/utmana till förändring. Det handlar om att i samspel med t.ex. lärarna forma den nya skolan. Vi behöver aktiva ledare som släpper fram sin glöd och är tydliga. Inför 2000-talet handlar det också om att möta medarbetare som har ett större egenansvar än tidigare. Även lärarnas glöd måste lyftas fram. När vi tänker på vår egen skoltid är det ofta lärare med en inre glöd som vi minns. Lärare och rektorer med starkt engagemang, uppmuntrar vi dem tillräckligt?

Det satsas i dag på olika typer av rektorsutbildningar. En ledarsyn som bygger på samspel och delaktighet utvecklas. Vi kommer alltmer att tala om den aktive medarbetaren på samma sätt som vi fokuserat på den aktive ledaren. En förutsättning är att kunna arbeta i lärarlag och gemensamt få ta ansvar. Det är bra att vi har ett läraravtal som gör det möjligt för rektor att vara ledare. En ny tid fordrar avtal som passar dagens krav. Här fordras dock mod.

Vi står i dag ofta inför två olika medarbetare. Den som tycker att "det här får ledaren lösa" och att "det mesta är politikernas fel" samt den som ser sin roll i skolan som ledare med ett starkt egenansvar för vad som sker. Hur stöder läraren elevernas inre glöd? Ger vi eleven möjlighet att ta ansvar för sitt eget lärande? Det visar att det egentligen inte är någon större skillnad mellan ledarskap och medarbetarskap inom skolan. Alla är i praktiken ledare.



En inre glöd hos ledare och medarbetare räcker givetvis inte. Engagemang fordrar både samspel och delaktighet. Samtidigt är det givetvis viktigt att målen, visionen och drömmen hålls levande.

Tänk vad roligt det är att höra en lärare som beskriver sig som den som förbereder barn och ungdomar för livet.

Rektor måste i samspel med lärarna diskutera mål och visioner betydligt oftare än vad man gör i dag. Drömmen om den framtida skolan kan man mycket väl tala om även i kärva ekonomiska tider. Det är fantastiskt att komma till en skola där det finns en framtidstro. Det handlar också om att lyssna på den enskilde läraren. En inre glöd kan se olika ut. Vi måste uppmärksamma dem som i det tysta ägnar all sin kraft åt eleverna.

Det räcker givetvis inte att ha en inre glöd, samspela och ha tydliga, inspirerande mål och visioner. Det måste också finnas en vilja att förverkliga målen. Rektor har t.ex. en stor uppgift att se till att saker och ting verkligen blir genomförda. I våra förändringsprocesser är det ibland när saker och ting ska genomföras som vi blir osäkra och får en tendens att ständigt starta på nytt igen. När vi väl bestämt oss, måste ledarskap handla om att genomföra. Detta förutsätter att vi tidigt haft både samspel och delaktighet mellan elever, föräldrar, förtroendevalda, ledare och medarbetare.

Aktivt ledarskap/aktiva medarbetare

Vi har valt att här sätta fokus på skolans ledare och medarbetare. Om vi kan bjuda in till dialog genom samspel och delaktighet kan vi nå ett bättre resultat för våra elever. Detta är självklart. Det är bara det att om det självklara vore verklighet, vore det inte så många problem här i världen.

Visionär syn

Vi måste nu vara mer visionära än tidigare. Det händer så mycket i omvärlden. Vi måste både ha en förmåga att se framtiden och lita på det vi ser. Vi måste också kunna levandegöra våra visioner. Pedagoger har verkligen en fin utbildning för att kunna stå upp och "sälja" sina idéer.

Entusiasm

Att visa entusiasm är viktigt både för rektor och skolans medarbetare. Det handlar mycket om att kunna släppa fram ett personligt engagemang. Inget "smittar" mer än detta. Många av oss har istället uppfostrats till att vara avvaktande och visa upp en kritisk fasad. Det är underbart att få möta lärare som glöder för sitt arbete och eleverna och som visar det.

Lärande

I dag talas det mycket om "den lärande organisationen" och "lärande människor". Detta är inte något modeord utan en grundbult för mänskligt umgänge. Att ständigt lära är att vara nyfiken. Nästan barnsligt nyfiken.

Det är en rikedom att vara öppen för omvärlden, att lära och lyssna. En ny dimension på detta är att vi också måste kunna visa upp egna läranden. Det inspirerar.

För en tid sedan fick en av Sveriges bästa målvakter i ishockey, Tommy Salo, som är professionell spelare i National Hockey League i USA, frågan vad han tänker på när han släpper in ett mål. Tommy svarade direkt: "vad lär jag mig av det här?" Det naturligaste svaret hade kanske varit: "vad gjorde jag för fel?" Detta visar två olika sätt att se på ett problem.

Den utvecklande kreativa frågan leder framåt, medan att söka fel leder till skuld och tyngd. Det visar också att vi kan lära av varandra. Skolan måste vara öppen för vad som sker t.ex. inom näringslivet.

När vi startade den nya organisationen revs gamla rutiner och vi fick skapa nya. Visst blev det tokigt ibland men det var betydligt lättare att ställa frågan vad vi lär av detta än att gräva ner sig i felsökande. Att serveras kunskap är en väg och att aktivt söka kunskap en annan. Detta gäller givetvis också i all vår kontakt med eleverna.

Press utifrån

I förändringstider är det vanligt att vi ledare utsätts för kritik. Människors osäkerhet riktas ofta mot en ledare. Det är inte heller ovanligt att kritiken får en personlig udd. Då är det viktigt med mod och självtillit. Det är lätt att säga men svårt att tillämpa. Det handlar också mycket om att ödmjukt kunna lyssna och vara nyfiken utan att gå in i

försvarsposition. Vi måste uppmuntra våra lärare att diskutera t.ex. vad som är bäst för våra elever. Deras erfarenhet måste komma fram. Även om det inledningsvis kan uppfattas som kritik. Vi får aldrig "lägga locket på".

Det är viktigt i dag att ledaren kan hantera kaos. När snabba förändringar sker är en inre trygghet en tillgång. Den personliga integriteten betyder också mycket.

Självdisciplin

En ny tid fordrar också en ny gymnasieskola. Vi ledare har ett speciellt ansvar för detta. Det handlar om att vara en disciplinerad och systematisk ledare för att kunna genomföra beslut. Det är lätt att vika undan och fly in i pappersarbete. Här handlar det mycket om självdisciplin, dvs. att vara chef över sig själv.

Stabilitet

I en amerikansk skrift skrevs om den betydelse en ledares humör och stabilitet har. Om ledaren t.ex. är lynnig blir omgivningen osäker och avvaktande. Vi kan vända på det och säga att ledarens egen trygghet är viktig i förändringstider. Detta med betydelsen av ledarens stabila humör diskuteras inte mycket idag. Det är tabubelagt.

Förebild

Den klassiska beskrivningen av en förebild är att det inte är det vi säger utan det vi gör, som har genomslag. Det gäller såväl föräldrar som lärare och ledare. Detta är något som alla inom skolan känner till. Ofta underskattas rektors betydelse som förebild. Vi ledare står på en scen och iakttas. Det är något vi bör tänka på. Detta ger oss ledare en specifikt viktig roll. Det är hela vårt uppträdande som iakttas, inte bara det vi säger.

Flexibilitet

Givetvis är det så att vår flexibilitet betyder mycket både för lärare och andra medarbetare. Att vara öppen och lyhörd och kunna ompröva sina

ståndpunkter är en del i detta. Mycket av det som var gårdagens sanning är i dag ifrågasatt. Det behöver inte betyda att det var fel tidigare. Vi lever i dag i en annan period med andra värderingar och andra lösningar. Vi kan inte underskatta att det faktiskt är en påfrestning att ifrågasätta vad vi tidigare gjort. Även då fordras mod.

Pedagogik

Rektors pedagogiska utbildning är en tillgång. Att vara en god pedagog handlar om att kunna kommunicera. I bland verkar det som om den pedagogiska insikten inte alltid används fullt ut i rektorsrollen. Detta är något som förvånat mig. Egentligen handlar det inte om pedagogik utan om mandat. Vi kan se styrkan hos den rektorn som samlar sin grupp, släpper fram sitt engagemang och använder pedagogiken som ett sätt att kommunicera.

Pedagogik är också att skapa ett positivt samspel där vi kan släppa fram olika frågor och stimulera till samtal. Vi kan säga att 1960–70-talet präglades av "utlärninng", 80-talet av dialog medan 90-talet fordrar mera av skapande processer.

Fokusering

När jag för ett tag sedan besökte ABB:s Percy Barnevik i Zürich imponerades jag av hans sätt att fokusera på vissa frågor. Komplicerade sammanhang måste kunna förenklas och bli tydliga. Kan vi fokusera på problemet är det lätt att agera och finna lösningar. I vår egen kammare skall vi givetvis analysera alla möjliga infallsvinklar, men det är inte säkert att vi behöver kommunicera ut alla variabler. Fokusering ger tydlighet.

Se möjligheten

När vi talar om t.ex. rektorns och lärarens förmåga att positivt se möjligheter är det lätt att uppleva det som ytligt. Ledarens och lärarens positiva glöd smittar dock av sig. Det skapar samtidigt ett förtroende och en del av förtroendet handlar om att vara konsekvent. Det får givetvis inte blandas samman med prestige och tjurighet, men rädsla ledare och medarbetare som inte orkar se sin omvärld är aldrig positiva.

Ofta ser vi glädjande nog motsatsen, nämligen lärare och rektorer som med sina elever i fokus experimenterar och prövar sig fram. Vi måste lyfta fram dessa förebilder.

Respekt

I alla kontakter handlar det ytterst om respekt för varandra. Respekt för den enskilde personen. Det är viktigt att kunna visa respekt för olika tankar. Tyvärr är det ibland fullt legalt att ganska onyanserat slå mot oss ledare. Vi kan också se att vissa rektorer "hukar sig". Det finns bara ett sätt att arbeta vidare och det är att fortsätta visa respekt. Det är lätt att hamna i motsatsen, dvs. försvara sig och "ge igen". Vi kan också hamna i en ond cirkel där vi börjar tvivla på varandras avsikter. Ibland används dock alltför hårda ord och omdömen som säkert har sin förklaring i minskade resurser och snabba förändringar.

Ibland önskar vi att det fanns svar på alla de frågor som ställs. Men det är ingen svaghet att också inför medarbetare eller elever kunna ställa frågor. Av tradition är dock skolan van vid att ledaren/läraren är den som har svaren. Det är ofta tankeväckande när vi ser dagens IT-utbildning. Läraren är ofta den yngste i rummet.

Uthållighet

I all förändring handlar det om att vara uthållig. Vissa saker tar tid. Vi lever dock i en tid då besluten ofta skulle vara genomförda igår. Att vara uthållig är en av ledarens viktigaste insikter. Vi investerar så mycket kraft hos våra medarbetare att vi faktiskt har en skyldighet att arbeta uthålligt. Detta inger också respekt.

Vi behöver visa när vi har nått våra mål. Ofta är vi så snabbt på väg mot nya mål att vi aldrig upplever glädjen över att ha nått fram och får säga att vi lyckats.

En ny kultur

Rektors uppgift i gymnasieskolan att vara den som inspirerar, förklarar, samspelar och driver förändringsprocesser kan aldrig tas över av någon annan. Samtidigt måste det finnas ett utrymme för t.ex. lärarens personlighet. Rektor kan och bör visserligen ta till sig stöd både från den egna organisationen och utifrån. Någon konsult kan dock inte

ersätta rektor. Att reflektera tillsammans i lärarlaget ger mycket. Att reflektera tillsammans med andra i omvärlden ger nya dimensioner. Det bryter en introvert syn. Vi går allt mer ifrån ensamarbete i skolan till att arbeta i lärarlag. Jag ser framför mig en öppen och nyfiken gymnasieskola. Lärarens uppgift är att vara inspiratör och att se till att eleverna söker kunskap. Rektors roll är att vara ledare för en helt ny kultur.

Inget är viktigare än skolan idag. Det är mycket som händer där i dag. Vi måste våga utmana och pröva oss fram. I dag finns inget viktigare yrke än lärarens. Tänk att ha uppgiften att förbereda barn och ungdomar för livet och få skapa framtiden. Tänk att få vara med och anpassa skolan till dagens krav. Vilken fantastisk uppgift och vilket stort ansvar. Att få vara lärare i dag är ett privilegium. En förändrad gymnasieskola kan inte heller få något genomslag utan aktiva rektorer som ser sig som förändringsledare. Låt oss stödja en sådan utveckling!

Statens offentliga utredningar 1997

Kronologisk förteckning

1. Den nya gymnasieskolan – steg för steg. U.
-

Statens offentliga utredningar 1997

Systematisk förteckning

Utbildningsdepartementet

Den nya gymnasieskolan – steg för steg. [1]
