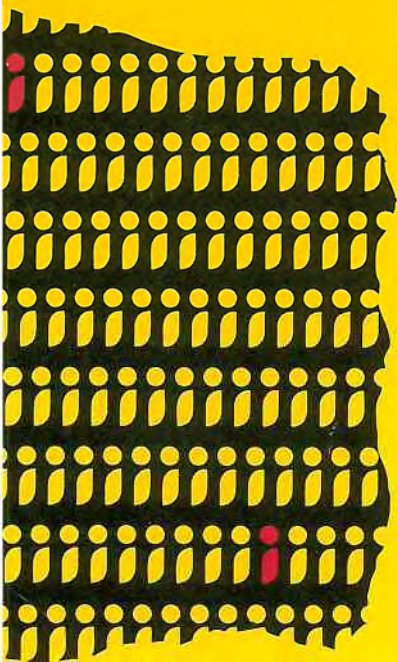


Lärande och kunskaps- användning

Kompetensutveckling genom personal-
utbildning och arbete vid särskilda
ungdomshem

Leif Nilsson



Statens
institutions
styrelse SiS

FOU

Forskningsrapport nr 1 2004

Lärande och kunskapsanvändning

Kompetensutveckling genom personalutbildning
och arbete vid särskilda ungdomshem

Leif Nilsson

Författarpresentation

Leif Nilsson är fil. mag. i sociologi och fil. lic. i pedagogik. Han är lärare vid Växjö universitet där han arbetar främst med det specialpedagogiska programmet. Han arbetar aktivt i att utveckla institutionens samverkan med det omgivande samhället i form av olika typer av uppdragsutbildningar för yrkesverksamma. Hur sådan utbildning kan bidra till kompetensutveckling är ett av hans intresseområden. Dit hör också forskning och utveckling när allt fler yrkesutbildningar akademiseras (sjuksköterskor, lärare, poliser och socionomer). Viktiga frågor är hur man kan utbilda professionella yrkesmänniskor inom högskola och universitet – hur vetenskaplighet kan bli ett verksamt förhållningssätt i en praktik och hur praktikens frågor kan behandlas i en utbildning är exempel på frågeställningar som Nilsson idag ägnar sig åt.

Beställes genom SiS hemsida www.stat-inst.se/publikationer
Forskningsrapport nr 1 2004
ISSN 1404-2576



EKBLADS

AB C O Ekblad & Co, Västervik 2004

Förord

Denna rapport är en något omarbetad version av en licentiatuppsats som Leif Nilsson lade fram vid institutionen för pedagogik, Växjö universitet, i januari 2003. Fakultetsopponent var Vera Segraeus. Den studie, *Utvärdering av personalutbildning på SiS institutioner*, som uppsatsen hämtar sin empiri ifrån är genomförd i samarbete mellan Leif Nilsson och Ingemar Svensson, Institutionen för pedagogik, Växjö universitet. Både Nilsson och Svensson har också samarbetat i forskningsprojektet, *Lärande och kunskapsanvändning – en studie av reflektion och handling som resultat av personalutbildning på SiS institutioner*. Avsikten var att studera hur praktikers erfarenhetsbaserade kunskap kan utvecklas genom utbildning samt förutsättningar för att kunskap skall kunna användas och utvecklas i det dagliga arbetet. Forskningsprojektet var inriktat på SiS institutioner generellt men rapporten fokuserar på särskilda ungdomshem och särskilt den pedagogiska personalen där.

Rapporten handlar om förutsättningarna för kompetensutveckling i arbetslivet, såväl när det gäller att utbilda sig samtidigt som man arbetar som när det gäller förutsättningarna för att en praktik som stödjer lärande och verksamhetsutveckling skall kunna utvecklas på de studerandes arbetsplatser. Syftet är att undersöka under vilka förutsättningar reflekterad praktik kan utvecklas genom utbildning och på en arbetsplats. Utifrån detta syfte görs fördjupade studier för att öka kunskapen om villkoren för reflexiva processer i utbildning och i arbetsliv. En förutsättning för god inlärning är möjligheter att ensam och tillsammans med andra reflektera över den kunskap man besitter i sin egenskap som professionell på en arbetsplats och över den kunskap som en särskild utbildning förmedlar. Även i det dagliga arbetet krävs planerad tid till reflektion. Behovet av att integrera skola och behandling på särskilda ungdomshem blir uppenbart i studien. Det är en utmaning för SiS särskilda ungdomshem.



Sture Korpi
Generaldirektör

Innehållsförteckning

Förord	3
1 Inledning	6
Syfte och uppläggning	6
Disposition	7
2 Utbildningsinsatserna	9
SiS verksamhetsområde	9
Tankarna bakom utbildningen och pedagogiska överväganden	11
Kunskap och kunskapsutveckling	12
Yrkeskunskap	14
Reflektion	15
Individuell och kollektiv reflektion	16
Reflektion över och i en praktik	16
Utbildningsmodellen	18
Läroutbildningens syfte och innehåll	19
3 Studiens teoretiska referensram	22
Syn på kunskapsanvändning och verksamhetsutveckling	22
Lärande på särskilda ungdomshem	25
Handlingsutrymme	27
Organisationskultur	30
Kompetens och kompetensutveckling	33
4 Undersökningens uppläggning	35
Om utvärdering	36
Delfistudien	39
Fokusgruppsundersökningen	41
5 Uppfattningar om utbildningen	44
Studerandegrupperna	44
Reaktioner på utbildningen	44
Inledande kurser	45
Övriga kurser	45
Institutionschefernas syn på utbildningen	49

6 Utvecklingen under utbildningen	50
De studerandes utveckling under utbildningen	50
Institutionschefernas syn på deltagarnas kunskapsutveckling	51
Utveckling av arbetet	51
Institutionschefernas syn på utbildningens syften	54
Mot en förändrad yrkesroll	55
Utbildningens betydelse för utveckling	56
7 Reflexiva processer i utbildningen	59
Synen på kunskap, reflektion och lärande	59
Centrala delar av utbildningen	62
Arbete parallellt med studier	64
8 Reflexiva processer i arbetet	68
Villkor för "vardagslärande" vid särskilda ungdomshem	68
Villkor för reflektion vid särskilda ungdomshem	75
Förändringsarbete	85
9 Diskussion	91
Metoderna	91
Förutsättningar för reflektion i utbildning	92
Förutsättningar för reflektion i arbetet	94
Arbetsplatsen som lärande organisation	95
Samspel mellan utbildning och arbetsplatsens bidrag till kompetens- och verksamhetsutveckling	96
Samverkan skola – behandling	100
Slutord	102
Referenser	103

I Inledning

Denna rapport handlar om förutsättningar för kompetensutveckling i arbetslivet. Utifrån en relativt stor personalutbildningssatsning försöker jag beskriva förutsättningarna för lärande i ett utbildningssammanhang. Jag försöker också beskriva förutsättningarna för att en praktik som stödjer lärande och verksamhetsutveckling skall kunna utvecklas på de studerandes arbetsplatser.

Arbetslivet sägs ofta ställa allt högre krav på individers förändringsberedskap, lärande och kompetens. För att kunna svara upp mot dessa krav är förutsättningarna för kompetensutveckling av stor vikt. Det gäller såväl i det vardagliga arbetet, som i utbildningsinsatser som görs för personalen. Sedan slutet av 80-talet har frågor kring kompetensutveckling, inte minst bland yrkesverksamma, intresserat mig. I mitten av 90-talet uppkom möjligheten att också pröva vissa tankar om kompetensutveckling i en relativt stor utbildningssatsning. Satsningen gällde lärare och annan dagpersonal inom ungdomsvården. Redan tidigare hade utbildning av behandlare inom missbrukarvården genomförts. I samband med dessa utbildningar gjordes omfattande utvärderingar (Svensson, 1994). Dessa finns också refererade i bl a SOU 1994:27, SOU 1994:29 och Josefson (1996). Med dessa erfarenheter som grund planerades utbildningen för lärare vid särskilda ungdomshem. Även denna utbildning utvärderades relativt omfattande, med sikte på att också gå vidare med forskning kring problematiken.

Genom ett forskningsprojekt kallat *Lärande och kunskapsanvändning En studie av reflektion och handling som resultat av personalutbildning på SiS* (Statens institutionsstyrelse) *institutioner*, gavs möjligheter att genomföra en studie på temat. Avsikten är att studera hur praktikers erfarenhetsbaserade kunskap kan utvecklas genom utbildning samt förutsättningar för att kunskap skall kunna användas och utvecklas i det dagliga arbetet. Projektet är inriktat på SiS institutioner generellt, d v s tvångsvårdsinstitutioner för såväl vuxna (LVM-hem) som ungdomar (särskilda ungdomshem).

I denna rapport fokuseras särskilda ungdomshem och då speciellt den pedagogiska personalen. Att kunna genomföra studien med personal vid särskilda ungdomshem är extra intressant. I en verksamhet som denna, där många av ungdomarna har en mycket sammansatt problematik, torde personalens kompetens och lärande vara av stor vikt, inte minst för att förstå sitt eget arbetes förutsättningar.

Syfte och uppläggning

Syftet med denna studie är att undersöka:

1. under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas under utbildning,
2. under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas på en arbetsplats.

Den första delen av syftet skall försöka fånga förutsättningarna för reflektion såväl i utbildning, som för det bidrag reflektionen i utbildning kan ha för reflektion i och över arbetet. Utifrån resultaten kommer relationen mellan utbildningens och arbetsplatsens bidrag till kompetens- och verksamhetsutveckling att diskuteras.

Utbildningen som denna studie utgår ifrån har särskilda förtecken som innebär att deltagarnas erfarenhet ses som en viktig utgångspunkt för att genom reflektion utveckla kunskap inom området. I utbildning skall erfarenhetsgrundad kunskap kunna utvecklas i lärandeprocesser. I studien undersöks i vad mån denna ambition har uppfyllts. Denna del är framför allt av utvärderingskaraktär och kan ses som en plattform för det fortsatta arbetet. För att kunna genomföra en studie i enlighet med syftet är första frågan i vilken grad utbildningen har bidragit till reflektion. Mot denna bakgrund görs fördjupade studier för att öka kunskapen om villkoren för reflexiva processer i utbildning och i arbetsliv. Tanken är nämligen också att lärandet skall kunna omsättas i användning av kunskap, vilket kan betraktas som ökad kompetens. Kunskapsanvändandet kommer också verksamheten till del. Verksamheten kan i och med detta utvecklas och ytterligare lärande kan ske, vilket leder till fördjupad kompetens. Poängen med studien är att föra denna typ av resonemang och särskilda ungdomshem används som illustrativt exempel. Teoridelarna i rapporten skall ses som en mindre kunskapsöversikt kring vissa, för syftet, relevanta begrepp. Dessa delar är en viktig del för att kunna förstå under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas.

Ett flertal olika metoder har använts för att svara upp mot studiens syfte. För att beskriva utbildningens idé och genomförande har dokument som kursplaner och studiehandledningar studerats. En enkätstudie har genomförts för att kartlägga de studerandes uppfattningar. Denna följdes av en delfistudie, som syftade till att fördjupa kunskapen om förutsättningar för en reflekterad praktik. En fokusgruppsundersökning avslutade den empiriska delen av studien.

Vissa resultat från forskningsprojektet har tidigare redovisats (Nilsson, 1997; Nilsson & Svensson, 1999a, 1999b, 1999c, 2001). I denna rapport utnyttjas resultat och tankegångar från dessa delrapporter som tar upp förhållanden på såväl LVM-hem som på särskilda ungdomshem. Här är dock, som tidigare nämnts, intresset inriktat på särskilda ungdomshem. I första hand studeras den pedagogiska personalen, även om vissa jämförelser görs med behandlingspersonal. Vidare har resonemangen utvecklats vad gäller relationen mellan det bidrag som utbildning och organisatoriska förutsättningar i arbetet kan ge till kompetens- och verksamhetsutveckling.

Disposition

I kapitel ett har jag redogjort för syftet med studien. Jag har också kortfattat beskrivit bakgrunden till studien och rapportens disposition.

Kapitel två handlar om utbildningens förutsättningar och uppläggning. Utbildningens idé, teoretiska antaganden, mål, organisation och innehåll beskrivs här.

I *kapitel tre* förs ytterligare teoretiska resonemang kring begrepp med relevans för studien. Tanken är att med dessa begrepp belysa empiriska förhållanden. De begrepp som diskuteras kan "visa sig" på olika sätt i utbildning och arbete.

Kapitel fyra ägnas åt att redovisa de metoder som används i studien och de överväganden som gjorts för att genomföra undersökningarna.

I *kapitel fem* påbörjas resultatredovisningen. Här ges en kortfattad beskrivning av studerandegruppen. Här redovisas också de studerandes uppfattningar om utbildningen. Redovisningen bygger dels på utvärderingar av utbildningen, dels på en enkät som har följt upp deltagarnas syn på utbildningen en tid efter utbildningens avslutning. Syftet med uppföljningsenkäten var också att skapa ett underlag för vidare studier.

Även i *kapitel sex* behandlas utbildningen, men nu med fokus på de studerandes kunskaps- och attitydförändringar. Detta kapitel bygger dels på utvärderingarna av utbildningen, dels på den enkät som följde upp deltagarnas syn på utbildningen ett tag efter utbildningens avslutning. Vissa resultat från delfistudien kompletterar och fördjupar bilden. Frågorna behandlade dels den egna utvecklingen, dels utvecklingen av det pedagogiska arbetet på olika nivåer.

Kapitel sju ägnas åt de resultat som mer direkt berör studiens första syfte, d v s under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas genom utbildning. Redovisningen bygger till största delen på delfistudien och kompletteras med resultat från fokusgruppsundersökningen.

I *kapitel åtta* redovisas de resultat som direkt handlar om studiens andra syfte, d v s under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas på en arbetsplats. I detta kapitel används resultat från såväl delfistudien, som från enkät och fokusgruppsundersökningarna.

I *kapitel nio* förs en mer sammanfattande och övergripande diskussion av resultaten. Här diskuteras också relationen mellan utbildningens och arbetsplatsens bidrag till kompetens- och verksamhetsutveckling.

2 Ubildningsinsatserna

SiS verksamhetsområde

Statens institutionsstyrelse är huvudman för de särskilda ungdomshemmen. De huvudsakliga uppgifterna för SiS är:

- ☐ att förmedla plats på en institution som svarar mot individens behov och personlighetsutveckling,
- ☐ att utforma vården så att den enskilde individens förutsättningar och möjligheter till ett liv utan droger, kriminalitet eller annat destruktivt beteende ökar,
- ☐ att utveckla behandlingsmetoderna,
- ☐ att utvärdera resultat och effekter av vården,
- ☐ att följa och initiera forskning inom området. (SiS, 1997a, s. 1)

Under 1999 fanns det 622 platser på 35 särskilda ungdomshem. Den genomsnittliga beläggningen var 550. Åldern på de omhändertagna ungdomarna varierar mellan 12 och 21 år. Vårdtiden kan variera mellan några veckor och flera år. Omhändertagandet omprövas var sjätte månad (SiS, 2000). De ungdomar som vistas vid de särskilda ungdomshemmen har vanligen en mycket besvärlig bakgrund. Olika åtgärder har i regel redan vidtagits för att bryta en destruktiv utveckling. Att placera en ung människa på ett särskilt ungdomshem kan ses som en kraftfull åtgärd på en sammansatt problematik. Bland de grupper av unga människor som får behandling vid de särskilda ungdomshemmen kan nämnas ungdomar:

- som är aggressiva och våldsamma
- med mycket avancerad och upprepad brottslighet
- med svårt missbruk
- med funktionshinder
- som utsatts för sexuella övergrepp och/eller fysisk eller psykisk misshandel
- som upplevt krig och katastrofer
- med mycket självdestruktivt beteende. (SiS, 1999)

I SiS verksamhetsmål ingår att eleverna på ungdomshemmen skall få lägst grundskoleutbildning. Många av hemmen har en lång tradition av yrkesträning, något som inte alltid betraktas som utbildning. De som arbetar med dessa arbetsuppgifter har haft många olika beteckningar – exempelvis "dagpersonal", "yrkesförmän" och "arbetsledare". Många inom denna grupp bedriver en verksamhet som i allt högre grad svarar mot skolans styrdokument. Det handlar främst om s k praktiskt-estetis-

ka ämnen i grundskolan och karaktärsämnena på de yrkesförberedande programmen i gymnasieskolan. Andra hem har redan tidigt satsat relativt stora resurser på skola och utbildning och har många utbildade lärare. På flera institutioner har det dock varit svårt att rekrytera behörig lärarpersonal och relativt många av lärartjänsterna har på dessa institutioner fått uppbäras av obehöriga.

Inom SiS finns en strategi för fortbildning av den personal på SiS institutioner som arbetar med klienter/elever i form av utredning, behandling och pedagogisk verksamhet. Här framhåller man två utgångspunkter för kompetensutvecklingen:

1. Kompetensutveckling för verksamhetsutveckling.

De utbildningsinsatser som genomförs skall ingå i en bredare strategi för utveckling av verksamheten på SiS institutioner. Kompetensutveckling och verksamhetsutveckling bör gå hand i hand.

2. Vidareutveckling av den erfarenhetsbaserade kunskapen.

Med detta avses att de utbildningssatsningar som genomförs skall ha sina rötter i personalens kunskap som är baserad på praktik och personlig erfarenhet. Denna kunskap skall utsättas för kritisk granskning och reflektion samt även införlivas med teoretisk/generell kunskap och faktakunskap. (SiS, 1997b, s. 6)

Utbildningsnivån bland personalen inom SiS verksamhetsområden är mycket varierande. Detta konstateras också i en intern utredning (Lif, 1997). Vid många enheter finns stora utbildningsbehov, såväl bland pedagogisk personal som bland behandlingspersonal.

För att i någon mån tillfredsställa utbildningsbehovet vid särskilda ungdomshem fick dåvarande Växjö högskola 1994 i uppdrag av SiS att utbilda lärare och annan pedagogisk personal som arbetar inom dagverksamheten vid särskilda ungdomshem. Utbildningen gavs i tre varianter. För verksamma lärare som saknade lärarutbildning och för lärare med ofullständiga, eller mindre relevanta, lärarstudier genomfördes en 80-poängs lärarutbildning, som ledde till en högskoleexamen för lärare vid särskilda ungdomshem (alternativ I & II). I alternativ II ingick endast lärare med tidigare lärarutbildning. För övrig pedagogisk personal genomfördes en lärarutbildning om 40 poäng (alternativ III), vilken till sin omfattning är jämförbar med tidigare yrkeslärarutbildningar. Dessutom gavs, för redan tidigare utbildade lärare, en fortbildning om 15 poäng (alternativ IV). Totalt deltog 105 personer i någon del av denna utbildning.

Gemensamt för den personal som berörs av den utbildningssatsning som är central i denna rapport är att den har pedagogiska uppgifter som handlar om utbildning. Jag kommer i fortsättningen att benämna denna grupp för lärare eller pedagogisk personal. Även behandlare har självfallet pedagogiska arbetsuppgifter, men benämns i rapporten som behandlare.

Tankarna bakom utbildningen och pedagogiska överväganden

Utbildningen har haft de studerandes egna erfarenheter som en viktig utgångspunkt. De studerande har alla samlat på sig erfarenhet i sin pedagogiska verksamhet vid institutionerna. Utbildningens innehåll skall i sin tur bidra med större möjligheter att reflektera över den egna verksamheten och därmed öka förutsättningarna att vidareutveckla den egna kompetensen och verksamheten vid institutionen. Viktigt för utbildningen har därför varit att skapa goda betingelser för att ställa den egna vardagsverkligheten i relation till forskningens, litteraturens och studiekamraters beskrivningar av verkligheten. Förtroghetskunskap som inte utsätts för kritisk reflektion kan leda in i det som Rolf (1991) kallar för förtroghetsfällan, vilket är förtroghetskunskapens baksida, d v s man är förtrogen med och utövar en verksamhet som mer eller mindre baseras på falska föreställningar. Förtroghetskunskapen måste därför också utmanas.

Den behandlarutbildning som föregick lärarutbildningen har redovisats ingående av Svensson (1994). De idéer som behandlarutbildningen byggde på kom också att prägla lärarutbildningen. Även om det inte handlade om att direkt tillämpa exempelvis Piagets teorier i utbildningen så fanns dessa tankar som en teoretisk bakgrund i planeringen och genomförandet.

En utgångspunkt har varit Piagets (1976) tankar om den kognitiva utvecklingen, d v s tänkandets och begreppens utveckling, utifrån en dialektisk process som han har beskrivit i sin balanst teori. Trots att Piaget förde sin diskussion utifrån barns utveckling har grundtankarna här använts i utbildning för vuxna. Piaget menar att det sker ett ständigt växel spel mellan å ena sidan redan förvärvat erfarenhet och å andra sidan nya erfarenheter och upplevelser. Man förhåller sig till detta växel spel på två sätt:

Människan *anpassar omgivningen till sig själv* genom en inåtgående process, kallad assimilation. I denna process använder människan redan befintliga beteendesätt och tänkesätt oförändrade, d v s hon skapar endast nya begrepp och bättre förståelse för sitt beteende och sina tankar. Detta innebär att människan i en ny situation handlar på *samma sätt* som i tidigare liknande situationer; hon lär sig mer av samma sak.

Människan *anpassar sig till omgivningen* genom en utgående process, kallad ackommodation, som är en aktiv anpassningsprocess där människan ändrar sina invanda erfarenheter och tänkesätt till nya eller tillfogar nya erfarenheter till de redan befintliga. Människan förändrar sig härigenom, d v s skapar nya perspektiv och nytt beteende. Detta innebär att hon i en ny situation handlar på ett nytt sätt i förhållande till tidigare. Det gamla handlingssättet är inte tillfyllest för att uppnå jämvikt i den nya situationen; människan lär sig något kvalitativt nytt.

Inom forskningen kring organisatoriskt lärande finns tankar som har klara paralleller med Piagets resonemang. Argyris och Schön (1978) har exempelvis infört begreppen single- och double-loop-learning. De visar att organisatoriskt lärande också kan ha olika karaktär. Single-loop-learning handlar om att lära inom givna

föreställningsramar och double-loop-learning om lärande där tidigare föreställningar måste ändras. Poängen i utbildningen var att det skulle finnas möjligheter till båda dessa former av lärande.

Även Deweys (1980) resonemang om samspelet mellan idé och verklighet, mellan individ och omvärld har inspirerat utbildningen. Enligt Dewey utvecklas individen genom ett samspel med sin omvärld, lär sig förstå sammanhang o s v. Människan är för Dewey en social varelse, som ständigt befinner sig i utveckling och lär sig nya och bättre praktiska lösningar. Han menar att kunskap är ”det som har nytta”. Kunskap måste komma till användning för att bli meningsfull för den som lär, d v s han ser kunskap som ett medel, inte mål i sig. Tankarna bakom kunskapsutvecklingen i den studerade utbildningen är att den skapas i ett dialektiskt samspel, där de studerandes förtrogenhetskunskap sätts i relation till teoretisk, mer generell kunskap. Under utbildning sker en språklig reflektion över den färdighet och förtrogenhet de studerande skaffat sig i praktiken.

Erfarenhetsutbytet har i den utbildning, som denna rapport behandlar, skett vid bearbetning av insändningsuppgifter och diskussion kring olika frågeställningar i grupper av varierande storlek. Vissa grupper har fungerat även mellan de centrala samlingarna (möten på högskolan), medan vissa studerande haft svårt, av bl a geografiska skäl, att träffas kontinuerligt. Vid samtliga centrala samlingar har viss tid ägnats åt diskussion och reflektion i olika gruppkonstellationer. För att utbildningen i högre grad också skulle leda till att den vidareutvecklade kompetensen skulle komma till användning i praktiken, lades vissa kurser och uppgifter upp på ett sådant sätt att praktiken, snarare än litteratur, studerades.

En betydelsefull ram för utbildningens uppläggning är dels den kunskapsteoretiska och pedagogiska debatt som förts om yrkeskunskapernas natur, dels den viktiga diskussionen om syn på lärande och kunskapsutveckling.

Kunskap och kunskapsutveckling

Den kunskapsuppfattning som har varit dominerande under 1900-talet har fått berättigad kritik. Formell kunskap som är formulerad i ord eller formler och som tillägnas genom böcker eller utbildning har setts som den egentliga kunskapen. Kognitiva och mer generella kunskaper har därmed kommit att betraktas som viktigast.

Under senare årtionden har problemen med en sådan kunskapssyn blivit allt mer uppenbara. Kunskapens erfarenhetsgrund har diskuterats allt mer. Betydelsen av den situationsbundna eller kontextuella kunskapen människor tillägnar sig genom erfarenhet, gör att kunskapsbegreppet inte enbart kan betraktas som något tankemässigt. Om man liknar kunskap vid ett isberg skulle denna del av kunskap endast motsvara dess synliga del (Carlgren, 1994).

Ellström (1996) menar att en kontextuell syn på lärandet innebär att kunskapen är *inbäddad i ett socialt och kulturellt nätverk av innebörder, relationer och verksamheter* (s. 150). Utifrån detta perspektiv ses lärande som en social process i vilken

exempelvis yrkeskompetensen vidareutvecklas. Renodlat erfarenhetsbaserat lärande, vilket innebär lärande i praktiska situationer, kan vara begränsat och svårt att generalisera ifrån och använda i nya eller okända situationer. Teoretiska utbildningar kan vara svåra att överföra på praktiska handlingar i vardag och arbetsliv. Båda dessa former av lärande ses var för sig som viktiga, men inte tillräckliga. Det är tillsammans de kan leda till reell kompetensutveckling.

Den pedagogiska diskussion som förts om lärande och undervisningsprocesser är i hög grad relevant i detta sammanhang. Enligt en vanlig traditionell syn på pedagogisk verksamhet är lärarens uppgift kort och gott att förmedla kunskaper till de studerande. Denna förmedlingspedagogik handlar främst om att lära ut, d v s presentera materialet på ett effektivt sätt. Enligt en alternativ syn är läraren främst en vägledare, en person som stimulerar till kunskapssökande. Det innebär bl a att ordna så gynnsamma betingelser för lärande som möjligt.

Det första fallet vilar på en syn på kunskap som produkt – d v s som något som konsumeras, det andra på kunskap som en process, som man själv som studerande är delaktig i. Produktsynen är nära förbunden med en kvantitativ syn på kunskap. Kunskapsackumulation är viktig, d v s den studerande skall samla kunskaper och att

<i>Traditionell pedagogik</i>	<i>Utvecklingsinriktad pedagogik</i>
Kunskapssyn Kunskap som produkt Kunskap är generell och objektiv Kunskap utvecklas genom kvantitativ ökning Teori och praktik är väsensskilda och åtskilda Kunskap är neutral Kunskap som avbildning, återgivande	Kunskapssyn Kunskap som process Kunskap är situationsbunden och relativ Kunskap utvecklas genom kvalitativ omstrukturering Teori och praktik förutsätter varandra Kunskap är värdeberoende Kunskap som konstruktion, nyskapande
Lärandeprocess Yttnriktat lärande Anpassningsinriktat lärande Memorering och reproduktion Yttre motivation Teoretiska fakta som grund Passiv studeranderoll Examination som "kontroll" Mycket stoff, ytlig kunskap Enskilt lärande Reflektion skild från handling	Lärandeprocess Djupinriktat lärande Utvecklingsinriktat lärande Förståelse Inre motivation Tidigare kunskap och erfarenhet som grund Aktiv studeranderoll Examination som inläring Begränsat stoff, djup förståelse Lärande i samverkan med andra Kunskap i handling genom reflektion
Läraryroll Förmedla kunskaper Utveckla effektiva, generella undervisningsmetoder Bestämma arbetssätt Föräldra-barnkommunikation Utförda detaljerade instuderingsuppgifter Motivera till lärande genom betoning av prov och kunskapskontroll	Läraryroll Handleda studerande som själva söker kunskap I samverkan med de studerande utveckla lärandeformer som passar ämne och situation Erbjuda val mellan varierande arbetssätt Vuxen-vuxenkommunikation Uppmuntra till eget ansvar för lärandet Motivera till lärande genom betoning av relevans och verklighetsanknuten kunskapsinhämtning

Figur 1. Skillnader mellan traditionell och en mer utvecklingsinriktad pedagogik (Hedin & Svensson, 1997, s. 39)

ha "mycket" kunskap blir centralt. Processynen är nära förbunden med en konstruktivistisk syn på kunskap. Kunskapsbildning är viktig, d v s den studerande skall integrera de nya kunskaperna med de gamla, utveckla egna föreställningar och välja ståndpunkt. Att ha "djup" kunskap, d v s att verkligen ha förstått, blir centralt.

Andra begreppspaar med anknytning till frågeställningen är atomistisk kunskapsyn kontra holistisk, ytinläring kontra djupinläring. För en mer utförlig diskussion hänvisas till bl a Hedin och Svensson (1997). Figur 1 tar upp några viktiga skillnader mellan traditionell och en mer utvecklingsinriktad pedagogik. I framställningen kan man få intrycket att dessa olika karaktäristiska drag är klart åtskilda och kanske t o m motstridiga. Det är därför viktigt att poängtera att dessa drag i stora delar snarare bör ses som komplementära. I olika situationer och kontexter kan de olika formerna behöva ges olika tyngd.

En ambition med den utbildning som är utgångspunkt i denna studie är att den skall ha stora inslag av en utvecklingsinriktad pedagogik.

Traditionellt eller anpassningsinriktat lärande kan emellertid i vissa fall vara viktigt, exempelvis vid introduktion till en ny arbetsplats. Det förefaller rimligt att man måste känna till en del gemensamma normer och mål för verksamheten. Detta kanske t o m är en förutsättning för utvecklingsinriktat lärande.

För att slutligen ta ett exempel från lärarrollen finns det behov av någon form av input vid lärande. Det kan handla om litteraturläsning, men också vara en regelrätt föreläsning. Dock kräver det att utbildningen ger möjligheter för de studerande att följa upp föreläsningar genom olika former av reflektion. Att enbart söka kunskap utifrån egen erfarenhet kan ha brister, även med god handledning från läraren.

Yrkeskunskap

Debatten om yrkeskunskap har i hög grad handlat om vetenskaplig kunskapstradition kontra praktisk kunskapstradition. Man menar att det finns en speciell sorts kunskap förvärvad genom praktik, egen erfarenhet och övning, vilken är central inom exempelvis vård, behandling och praktisk pedagogik. Den kunskap som skapats genom övning och personlig erfarenhet har i debatten kallats för "tyst" eller "dold" kunskap. Schön (1983 och 1987) har svarat för ett par centrala arbeten.

Tre olika betydelser av tyst kunskap kan urskiljas:

1. Kunskapen är tyst i bemärkelsen "osägbart", d v s omöjlig att verbalisera.
2. Kunskapen är tystad, t ex vissa yrkesgrupper tillåts inte att komma till tals.
3. Kunskapen är tyst i bemärkelsen "underförstådd" eller "tyst överenskommelse".

Jag använder här begreppet i bemärkelsen underförstådd. Praktisk kunskap kan inte alltid ges uttömmande beskrivningar, men om man ser beskrivning som principiellt omöjlig blir också kunskapsöverföring omöjlig.

Det man brukar kalla tyst kunskap eller förtrogenhetskunskap är baserad på erfarenhet och praktik. Den är ofta osystematiserad och delvis omedveten. Att helt förlita sig på denna typ av kunskap innebär svårigheter att beskriva sitt arbete, att utvärdera det och att utveckla det. Förändringar i omvärlden gör att det arbete som utförs utsätts för ett förändringstryck, vilket också leder till krav på förändringar i verksamheten. Utan förmågan att reflektera över den egna verksamheten leder detta till svårigheter att hantera förändringskraven. För att utveckla möjligheterna att reflektera över sitt arbete är en annan typ av kunskap, s k påståendekunskap, av stort värde. Påståendekunskap kan snarast betraktas som teoretisk kunskap – kunskap som kan uttryckas i form av påståenden (Rolf, 1991; Molander, 1995).

Olika forskare beskriver olika aspekter av kunskap på olika sätt. Nordenstam (1983) urskiljer exempelvis tre aspekter av kunskap: påståendekunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap är former av tyst kunskap. Josefson (1991) använder begreppsparet påståendekunskap och förtrogenhetskunskap, och betonar samtidigt att de inte skall ses som olika kunskapstyper, utan snarare som olika *aspekter* av kunskap. Ekstedt (1988) skiljer på två former av kunskapsbyggande. Dels kan kunskap utvecklas från erfarenheter i själva arbetet. Dels kan kunskapsutveckling ske genom överföring av kunskap som inhämtas på annat sätt. Ekstedt benämner detta för referatkunskap. Erfarenhetskunskap har, menar Ekstedt, en inneboende tröghet, medan referatkunskap, samtidigt som det kan underlätta alternativa sätt att se, kan leda till ytligt lärande.

Rolf (1991) framhåller att tyst kunskap utgör ett slags fundament som vi bygger vårt handlande på. Han betonar samtidigt att det är svårt att skilja mellan kunskap som fungerar tyst och fördomar som fungerar tyst. Kunskapen utvecklas genom kritisk reflektion över tyst kunskap. Tyst kunskap som inte utsätts för kritisk reflektion kan leda in i den tidigare nämnda förtrogenhetsfällan. Utan en kritisk dialog kan inte yrkeskompetens utvecklas.

Mot bakgrund av resonemanget hittills, blir kunskapsutveckling i hög grad en fråga om att låta erfarenhetsbaserad kunskap och teoretisk/generell kunskap prövas och speglas mot varandra.

En viktig fråga är därmed hur reflexiva processer och utveckling av praktiken kan stimuleras och utvecklas i såväl utbildning som arbete.

Reflektion

Flera forskare (bl a Dewey, 1996; Schön, 1983, 1987) menar att det är genom bruk av reflektion över och i sin praktik, som yrkesverksamma kan bli professionella i meningen självständiga kunskapsbildare inom sitt yrkesområde. I den typ av profession som studien avser att belysa, d v s där man inte bara arbetar med människor utan där arbetet kan sägas vara människor och deras relationer, bör det vara särskilt viktigt.

Bengtsson (1996) analyserar begreppet reflektion och dess användning inom

framför allt pedagogiken. Han identifierar två huvudkategorier: reflektion som tänkande och självreflektion. Kort sammanfattat är reflektion som tänkande inriktad mot yrkesområdet (den historiska utvecklingen och framtida möjligheter) eller yrkesverksamheten (t ex utvärdering av utförd undervisning), medan självreflektion är inriktad mot den egna yrkesrollen (värderingar och professionell hållning). Andra forskare framhåller betydelsen av systematisk *kollektiv* reflektion över den egna praktiken. Reflektionen kan kräva en viss distans till verksamheten och teoretiska analysverktyg (Anell, 1996; Argyris & Schön, 1978; Madsén & Risberg, 1994).

Individuell och kollektiv reflektion

Vygotsky (1986) menar att kunskaper utvecklas genom reflektion *mellan* människor i sociala samspel. Genom reflektion *inom* individen bildas individens kunskap. Enligt Handal (1996) är en reflekterande praktik en yrkespräglad verksamhet, där utövarna var för sig – och inte minst gemensamt – reflekterar över sin individuella och gemensamma praktik. Handal påpekar att den individuella reflektionen är en viktig förutsättning för och ett supplement till den kollektiva reflektionen. Det är viktigt att båda formerna av reflektion förekommer för att ny kunskap skall utvecklas. Att träffas i grupp och få diskutera sina och andras erfarenheter har stor betydelse för reflektionsprocessen. Gruppen fungerar som en plattform för den kollektiva reflektionen. Detta skulle vara förutsättningen för den individuella reflektionen och vice versa. Utan individuell reflektion blir kollektiv reflektion inte fruktbar.

Ett flertal forskare (Dewey, 1966; Freire, 1972; Vygotsky, 1986) lyfter fram dialogens betydelse för vår förståelse av de sammanhang vi lever i. Freire (1972) menar att idealt sett förutsätts båda parter motivera sina åsikter i en dialog och fatta gemensamma beslut på grundval av vad de gemensamt kommer fram till. Detta innebär en jämställd dialog. Det betyder exempelvis inte att en lärare behöver bortse från sina fackkunskaper, men studenternas erfarenheter och tankar måste mötas med största respekt.

Reflektion över och i en praktik

Schön (1983) har beskrivit praktikers kunskapsbildning som reflektion över och i praktiken. Den förstnämnda aspekten fokuserar områdets eller verksamhetens mål, medel och värdegrunder. Den kan även inkludera yrkesrollen, när man genom reflektion distanserar sig från sig själv och ser på rollen "lite utifrån". Den andra aspekten handlar om att identifiera vad som är problemet i en given situation och att söka "lösningar".

Schön menar att våra kunskaper ligger "inbyggda" i våra handlingsmönster och i vår känsla för arbetet. Reflektion i praktiken är central för professionell yrkesutövning. Schön beskriver det som att praktikern blir "en forskare i praktiken", genom att han skapar en ny teori för det unika fallet. Denna kan sedan ingå i praktikerns repertoar av uppfattningar och tekniker och också bli föremål för förnyad reflektion.

Det kan i en utbildning finnas fördelar med att utgå ifrån de studerandes erfarenheter – snarare än från teorier. Reflektionen över den egna praktiken och de egna erfarenheterna kan ses som en lärandeprocess, där man bl a ser sina begränsningar i form av "hemmablindhet", ogrundade antaganden, skensamband o s v. Det kan också bidra till en större förståelse av mer teoretiska resonemang eftersom det finns en förankring i den studerandes egen förförståelse.

Kunskap som springer ur teori respektive praktik kompletterar varandra. *I denna studie ser jag reflektionsprocessen som ett dialektiskt förhållande mellan konkreta och abstrakta moment.* Detta är ett centralt inslag i kunskapsutveckling. Josefson (1991) har sammanfattat denna hållning på följande sätt:

... förtrogenhetskunskapen behöver näring för att utvecklas. Erfarenheterna i sig skapar inte automatiskt förutsättningar för en god vård. Därför blir möjligheterna till reflektion kring händelserna i det dagliga arbetet viktiga. Det kritiska inslaget i detta arbete är av väsentlig betydelse. Man kan finna många exempel på god vård, men motsatsen finns det också gott om. I detta arbete kan teoretiska studier ge en viktig källa till insikter. (s. 103)

Att utrymme finns för reflexiva processer är centralt för att yrkesverksamma skall kunna utveckla en professionell hållning. När reflexiva processer kommer till stånd i utbildning är det särskilt intressant att se hur arbetsplatsen fungerar i detta avseende. För att kunskap som utvecklats i utbildningen också skall kunna vidareutvecklas och omsättas i handling, samt leda till förändringar i praktiken är möjligheterna till reflexiva processer vid arbetsplatsen viktiga.

Utbildningsmodellen

Utbildningen har i viss grad bedrivits som distansutbildning. Modellen nedan är ett försök att lyfta fram denna utbildnings karaktäristika.



Figur 2. Utbildningens olika karaktäristika

För att en så hög kvalitet som möjligt skulle uppnås bedömdes tidigt en satsning på den renodlade distansundervisningens båda huvudkomponenter, studiehandledning (undervisande material) och distanskontakter (via brev, fax, telefon och e-post), som betydelsefulla även vid den relativt omfattande närundervisning som ingick i utbildningen. För flertalet kurser har det funnits en *studiehandledning*. Studiehandledningarna anvisar såväl litteratur som problemområden som skall fördjupas. Hela tiden fokuseras det egna arbetet, vilket avser att stimulera till reflektion.

Kontakterna mellan lärare och studerande är mycket viktiga i all form av utbildning. Vid distansutbildningar är en svårighet att de studerande sällan träffas fysiskt. I olika former av distansutbildningar blir därför *distanskontakter* betydelsefulla. Dessa har, som ovan nämnts, framför allt skett via brev, fax och telefon. I någon mån har även e-post använts. Det är härvidlag betydelsefullt att skapa möjligheter till tvåvägskommunikation.

I utbildningen uppmuntrades deltagarna att från början om möjligt bilda studiegrupper om cirka 3–5 personer. För att skapa möjligheter för studiegrupperna att träffas var en uppdelning efter arbetsplats eller bostadsort naturlig.

För att göra studierna på hemmaplan så meningsfulla som möjligt och dessutom öka frekvensen av distanskontakter har utbildningen i hög grad kretsat kring insändningsuppgifter av olika art. Tanken med dessa har varit, att de skall stimulera till reflektion över litteratur och egen erfarenhet. Syftet med vissa uppgifter har varit att utmana invanda arbetssätt. De studerande har exempelvis fått i uppgift att prova något nytt arbetssätt eller initiera en diskussion kring samverkan med andra yrkeskategorier på institutionen. Insändningsuppgifterna har, tillsammans med aktivt deltagande vid de centrala samlingarna, utgjort examination för olika kursmoment.

De *centrala samlingarna* har i huvudsak fyllt två funktioner – dels har en del stoff behandlats i föreläsnings- och seminarieform, dels har erfarenhetsutbyte kollegor emellan möjliggjorts. Föreläsningarna har främst syftat till att lyfta fram olika perspektiv, definiera viktiga begrepp samt öka intresset för olika moment. Erfarenhetsutbytet har skett vid bearbetning av insändningsuppgifter och diskussion kring olika

frågeställningar i grupper av varierande storlek. Internatboendet har fyllt en viktig funktion i och med att det på kvällstid har funnits utrymme att diskutera olika erfarenheter, något friare från utbildningen.

Att *arbeta parallellt med pågående studier* ställer särskilda krav på att skapa goda förhållanden för lärandet. Den tydliga kopplingen mellan utbildningens innehåll och den studerandes egen praktik har därför varit, inte bara viktig, utan i princip nödvändig. Att de studerande har arbetat parallellt med studierna och att avståndet mellan lärare och studerande ofta varit rumsligt stort kan upplevas som arbetsamt. Erfarenheter visar dock att detta sätt att studera kan stimulera till ett stort eget ansvarstagande för studierna. Detta ger möjligheter att arbeta med konkret upplevda problem från den egna verksamheten och därmed stimulera till en god kunskapsutveckling och i vissa fall verksamhetsutveckling. Att man arbetar parallellt med studierna ger möjlighet till direkt koppling mellan teori och praktik.

Kurslitteratur ingår självfallet som en minst lika viktig del av distansundervisning, som vid närundervisning. I denna utbildning har inte strävan främst varit att använda litteratur, som på olika sätt behandlar verksamheten vid särskilda ungdomshem, även om sådan förekommit när det bedömts som relevant. Istället har forskning och erfarenheter från andra områden och av mer generell karaktär belysts i litteraturen. Anledningen till detta är bl a att "nya möten" mellan litteratur och erfarenheter har setts som betydelsefulla. Tanken har varit att de studerande i första hand inte skall reproducera kunskap utan faktiskt producera kunskap under utbildningens gång samt se det generella i det specifika.

Lärarutbildningens syfte och innehåll

Hela utbildningen har byggt på två övergripande syften. Den studerande skall:

- dels utveckla sin förmåga att planera och genomföra specialpedagogisk verksamhet
- dels kunna utveckla den specialpedagogiska verksamheten så att den blir av avgörande betydelse för elevernas framtida möjligheter.

Detta skall ske i enlighet med de krav som ställs och de möjligheter som ges i de styrdokument som reglerar skolans verksamhet.

Totalt har 19 olika kurser givits. Av dessa har sex stycken dessutom givits vid två tillfällen. Följande kurser har ingått i de olika utbildningsalternativen: Alternativ I & II avser 80-poängs högskoleexamen. (Alternativ II hade någon tidigare pedagogisk grundutbildning och behövde därför i flera fall inte följa samtliga kurser.) Alternativ III avser 40-poängsutbildning och alternativ IV avser 15-poängsutbildning.

Alternativ I & II		Alternativ III	
· Kunskap och lärande	10 p	· Kunskap och lärande	10 p
· Förståelse av människors utveckling och beteende	5 p	· Förståelse av människors utveckling och beteende	5 p
· Elever med läs- och skrivsvårigheter	5 p	· Elever med läs- och skrivsvårigheter	5 p
· Konflikthantering	5 p	· Konflikthantering	5 p
· Didaktisk kurs i något av ämnena: - Svenska - Matematik	10 p	· Didaktik i komplicerade inlärningsituationer	5 p
· Didaktisk kurs i något av ämnena: - Svenska (utgående på att ingen sökte) - Matematik - Samhällsvetenskap - Naturvetenskap	5 p	· Fördjupningskurs i något av alternativen: - Lärarrollen idag och i framtiden - Pedagogisk ledarskap - Pedagogisk utredningsmetodik - Didaktik med praktiska/estetiska ämnen som grund	5 p
· Didaktik i komplicerade inlärningsituationer	5 p	· Praktik/examensarbete	5 p
· Didaktisk kurs i data	5 p	Alternativ IV	
· Didaktik med praktiska/estetiska ämnen som grund	5 p	· Didaktisk påbyggnadskurs	10 p
· Fördjupningskurs i något av alternativen: - Lärarrollen idag och i framtiden - Pedagogisk ledarskap - Pedagogisk utredningsmetodik	5 p	· Fördjupningskurs i något av alternativen: - Lärarrollen idag och i framtiden - Pedagogisk ledarskap - Pedagogisk utredningsmetodik - Didaktik med praktiska/estetiska ämnen som grund	5 p
· Examensarbete	10 p		
· Praktik	10 p		

Figur 3. Översikt över kursutbudet i lärarutbildningen

Utbildningens olika alternativ och kurser

Totalt antogs 105 studerande till lärarutbildningen. De studerande kom från sammanlagt 25 institutioner och har följt något av fyra alternativ. Alternativ I och II är en 80-poängs högskoleexamen, alternativ III (där en större andel studerande arbetar inom praktisk verksamhet vid särskilda ungdomshem) är en 40-poängsutbildning och slutligen alternativ IV (bestående av lärare med tidigare lärarexamen) har läst kurser om 15 poäng.

Med tanke på utbildningens uppläggning får genomströmningen betraktas som relativt god. Avhoppsfrekvensen i distanskurser kan naturligtvis variera, beroende på en mängd olika orsaker, men den är ofta uppemot, och t o m över, 50 procent (SCB, 1991; Reneland, 2002). I denna utbildning är avhoppsfrekvensen cirka 45 procent. Om vi exkluderar dem som avbröt direkt vid kursstart och egentligen aldrig påbörjade studierna (bl a beroende på felaktiga förväntningar) blir avhoppsfrekvensen cirka 36 procent. Utbildningens omfattning är en starkt bidragande orsak till att vissa deltagare inte har fullföljt utbildningen. 32 av 39 personer i 80-poängsutbildningen (alt I & II) har fullföljt utbildningens första 20 poäng. Bland dem som har läst 40-

Tabell 1. Översikt över antalet studerande, olika alternativ

Utbildnings- alternativ	Antal utbild- ningsplatser	Antal med helt slutförda studier	1–25 % kvar av utbild- ningen	Antal som ej fullföljt utbildningen
I & II (Start 94-09)	39	21	7	18 (10)***
III (Start 95-03)	36	20	3	16 (6)***
IV (Start 96-09)	30	16*	–	14**
Totalt	105	57	10	48 (16)***

* Ett antal studerande i alternativ IV valde redan från början att följa kurserna utan att examineras. Dessa erhöll intyg på deltagandet. 11 personer erhöll poäng.

** Tio av dessa avhopp skedde direkt vid kursstart.

*** Ett relativt stort antal av de studerande som avbröt studierna har genomfört och examinerats på ett mindre antal kurser.

poängsutbildningen (alt III) har 23 av 36 personer examinerats på de första 20 poängen. För dem som läste 40-poängsalternativet rådde oklara förväntningar på vad utbildningen skulle leda till (80-poängsutbildningen gav lokal behörighet, medan 40-poängsutbildningen inte nödvändigtvis behövde leda till någon lärartjänst). Andra orsaker till de avhopp som har skett är annars främst förhållanden i hemmet (t ex sjukdom), förhållanden vid den egna institutionen (t ex dåligt stöd från institutionen, för lite tid för studierna), oklara förväntningar på utbildningens innehåll samt oklara förväntningar på en högskoleutbildnings krav i allmänhet.

3 Studiens teoretiska referensram

I föregående kapitel diskuterades några för utbildningen centrala begrepp och utbildningens teoretiska grund. I detta kapitel diskuterar jag ytterligare några begrepp av betydelse för studien. Dessa begrepp kommer att användas som analysinstrument för att tydliggöra villkoren för personalens lärande på arbetsplatserna. Begreppen används då dels med avseende på hur dessa villkor framträder i det empiriska materialet, dels som plattform för de avslutande reflektionerna. När jag diskuterar dessa analysverktyg hämtar jag stöd från olika källor. Vissa av dem kommer att bli mer centrala. Särskilt Ellströms och Bergs resonemang har stor betydelse för diskussionen. De begrepp som diskuteras kan "visa sig" på olika sätt i utbildning och arbete.

Syn på kunskapsanvändning och verksamhetsutveckling

En viktig fråga är hur reflexiva processer och utveckling av praktiken gynnas respektive missgynnas av de organisatoriska förhållanden som råder. Forskning kring förändringsarbete och s k lärande organisationer är av relevans i det här sammanhanget.

Inte ens de organisationer där lärande kan ske i hög grad (exempelvis universitet, skolor, och konsultföretag) kan särskilt ofta benämnas lärande organisationer. För detta krävs, enligt flertalet definitioner, att organisationen förändras så att de utvecklade kunskaperna tillämpas i praktiken. I förordet till Senges (1995) bok *Den femte disciplinen* om lärande organisationer konstateras att lärande organisationer ännu är mycket ovanliga. Vad detta beror på är en öppen fråga, men Carnall (1999) menar att det inte finns någon accepterad modell för organisationslärande. Frågan är om organisationer verkligen kan lära. Det finns alltså flera skäl att anta att lärande organisationer är ovanliga. Detta kan bero på svagheter hos organisationer eller människor i dem, eller rentav bero på det teoribygge som ligger bakom begreppet. Möjligen är det fruktbart att hantera begreppet som en Webersk idealtyp. Trots brister på "empiriska förebilder" finns det dock mycket forskning kring lärande organisationer, som är relevant för denna studie.

Den forskning som finns har bland annat visat att lärandet ställer särskilda krav på organiseringen av verksamheten. Det måste t ex finnas utrymme för den personal som är direkt involverad i verksamheten att pröva tankar och idéer, utvärdera erfarenheter och i gemensamma fora diskutera hur man kan gå vidare. Inställningen till misstag måste vara tillåtande, även om det är avhängigt av misstagens art. Att söka "den skyldige" och utdela reprimander leder till att personalen lär sig att det är bättre att följa reglerna och att inte försöka tänka själv (Anell, 1996). Dessutom krävs att arbetet organiseras så att tid och möjligheter till reflektion och dialog kring gjorda erfarenheter skapas (Södergren, 1996).

När lärande organisationer diskuteras fokuseras ofta vikten av interaktion mellan individuellt lärande och organisationslärande eller organisatorisk utveckling. Dessa kan vara av varandra oberoende processer. Lärande och utveckling på organisationsnivå är inte nödvändigtvis detsamma som individuellt lärande – eller vice versa. Their (1994) lyfter fram tre olika utfall av lärande i en organisation.

1. Individuell inläring och utveckling sker utan att organisationen utvecklas.
2. Organisationen lär och utvecklas, exempelvis genom nya styrsystem, utan att individerna i organisationen utvecklas. Man lyder utan närmare reflektion.
3. Såväl individer i organisationen, som organisationen själv, lär och utvecklas. Genom erfarenheter och utbildning kommer organisationsmedlemmarna att fungera som lärande agenter i och för organisationen. Kunskap och nya insikter kommer till uttryck i förändrade attityder, arbetsmetoder och handlingar, som i sin tur leder till ny kunskap i en ständigt pågående process.

Forskning och erfarenhet visar att en verksamhet idag måste organiseras för både resultat (att lyckas med sin uppgift på bästa sätt) och lärande (Ellström, 1994). Att i princip bara betona mål, planering och handling innebär en stark resultat- eller uppgiftsinriktning. Fokuseras istället tolkning, värdering och reflektion främjas lärandet. Betonas verksamhetsresultaten kan i och för sig erfarenheter göras, men dessa tas inte till vara och lärandet uteblir. En alltför stark fokusering på lärandet innebär dock att resultaten för verksamheten kan bli lidande. Att organisera en verksamhet för både verksamhetsresultat och lärande innebär att all personal i vardagen ges möjlighet att delta i såväl planering och handling som reflektion kring det som sker.

Den verksamhet som pågår vid de särskilda ungdomshemmen kan i hög grad sägas handla om lärande. Att organisera för resultat torde därför också innebära att organisera för lärande. Risken att fokusera lärandet i för hög utsträckning är kanske inte så stor, men lärande utan tydliga kopplingar till målbeskrivningar, planering och handling riskerar att göra verksamheten lidande.

Ellström (1994) lyfter fram ytterligare fyra förutsättningar för att en arbetsplats skall vara lärande, d v s fungera som pedagogisk miljö.

1. Nödvändigheten av mål och utrymme att reflektera över och kritiskt pröva dessa. Mål är särskilt viktiga för anpassningsinriktat lärande, reflektionen kan ge möjligheter till mer utvecklingsinriktat lärande.
2. Nödvändigheten av arbetsuppgifter med hög lärandepotential (innehållslig komplexitet och autonomi/kontroll).
3. Nödvändigheten av en organisationskultur som stödjer och uppmuntrar lärande. Detta handlar mer om individernas subjektiva handlingsutrymme. Det påverkas

självfallet av individens självförtroende och förväntningar, men också av normer, regler och föreställningar om vad som är möjliga och önskvärda handlingar i olika situationer. För att stödja utvecklingsinriktat lärande bör en kultur:

- betona handling, initiativ och risktagande
- tolerera olika uppfattningar, osäkerhet och även handlingar som är "fel"
- uppmuntra reflektion över (och kritisk prövning av) den egna organisationskulturen.

4. Nödvändigheten av att integrera informellt lärande och planerad utbildning. Detta underlättas av att den planerade utbildningen:

- utgår från problem och behov av utveckling i verksamheten
- baseras på erfarenheter av problemlösning i praktiska situationer
- ger möjligheter till kommunikation såväl mellan och inom olika grupper, som mellan personal och experter
- läggs upp och genomförs i samverkan med direkt berörda parter.

Det är dessutom av vikt att det metalärande som sker ligger i linje med utbildningens mål. Om metalärandet tas till vara kan detta bidra, inte bara till kompetensutveckling, utan även till personlighets- och verksamhetsutveckling.

Madsén & Risberg (1994) beskriver viktiga förutsättningar för kompetensutveckling av personal på ett liknande sätt. De betonar bl a att sambandet mellan verksamhetens övergripande mål och målen för det egna arbetet måste vara tydligt. Den gemensamma reflektionen över den egna praktiken bör vara systematisk och regelbunden.

Begreppet lärande organisation har som framgått ingen enhetlig definition. Olika aspekter har dock blivit belysta i litteraturen. Söderström (1996) gör en sammanfattande övergripande beskrivning. Han urskiljer fyra kategorier av definitioner av organisatoriskt lärande:

- konstruktiv anpassning till förändringar i omvärlden
- skapande av organisatoriska miljöer som främjar lärande
- förändringsinriktade kulturella processer
- ny kunskap som leder till förändringar av organisatoriska strukturer.

Organisatoriskt lärande kan ses som en förutsättning för det, än mer, omtvistade begreppet lärande organisation. I denna studie riktar jag fokus på varianter av den andra och den fjärde punkten ovan. Jag har i studien utgått från kompetensutvecklingssatsningar, med andra ord ny kunskap, som utvecklats och som i bästa fall kan bidra till förändringar av organisatoriska strukturer. Det jag framförallt har studerat

är dock villkoren för reflexiva processer, d v s viktiga aspekter som kan främja, men också försvåra lärandet.

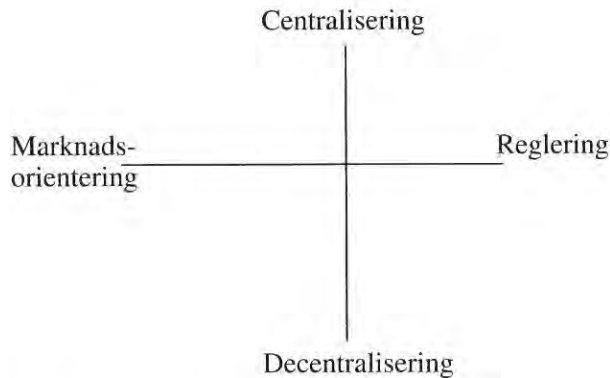
Ett intressant bidrag till förståelsen av hur kunskap knyts till organisationer på olika sätt har Ekstedt (1988) bidragit med. Han skiljer på tre sätt att binda kunskap. Kunskapsbindning kan ske i realkapitalet, organisationen eller hos individen. I kapitalintensiva organisationer (många industrier) binds mycket kunskap i maskiner. Det spelar inte någon större roll vem som sköter en maskin. I arbetsintensiva företag, som byggföretag, är kunskapen i hög grad bunden till organisationen och dess kultur. Kunskap knuten till organisationen är i hög grad präglad av en viss kultur. I hög grad är också kunskapen som föredras erfarenhetskunskap. Även här består kunskapen trots att enskilda individer byts ut. I kunskapsintensiva företag (t ex mindre dataföretag) är däremot kunskapen i hög grad bunden till individerna. Många är välutbildade och utvecklar ofta mycket specifik kunskap.

Lärande på särskilda ungdomshem

Om man överför resonemanget till särskilda ungdomshem kan man konstatera att det inte är mycket kunskap som är bunden till realkapital. Visserligen börjar man nu dokumentera allt mer i speciella datorprogram, men kunskapsbindningen bör företrädesvis ske i organisationen och individerna. Fortfarande är utbildningsnivån generellt ganska låg och erfarenhetskunskap bedöms positivt, vilket gör att verksamheten sällan är beroende av enskilda individer. Den utbildningssatsning som behandlas i denna rapport kan ses som ett försök att i högre grad göra kunskapen individbunden. Arbetsformerna som har använts i utbildningen bör dock bidra till att mycket av kunskapen också binds i organisationen.

För att förstå villkoren för lärande vid särskilda ungdomshem måste de organisatoriska villkoren beaktas. Frågan är också vilken teori som är bäst lämpad för att beskriva verksamheten vid särskilda ungdomshem. Berg (1989, 1999b) framhåller att olika organisationsteorier "passar" för olika typer av verksamheter. Han menar att systemmodeller är relevanta utgångspunkter främst för att förstå marknadsorienterade organisationer. För mer reglerade organisationer, som särskilda ungdomshem, är så kallade rationalistiska modeller i regel lämpligare. Anledningen till detta ställningstagande är att en rationalistisk modell tar fasta på organisationens grundläggande uppgifter och dess kopplingar till den faktiska verksamheten. Inte sällan är det just fastställandet av verksamhetens mål och uppgifter, samt konflikter inom och mellan dessa, som utgör problem i en reglerad organisation.

Likheter och skillnader mellan olika organisationer kan bli tydliga om man ser på hur organisationen styrs. Berg (1999c) har utvecklat en modell som utgår från formerna för styrning (figur 4). Modellen behandlar en organisations horisontella respektive vertikala styrning. Den horisontella styrningen har två motpoler: marknad och reglering. Den vertikala styrningens motpoler är centralisering och decentralisering.



Figur 4. En organisations styrstruktur – korsmodellen (Berg, 1999c)

Olika organisationer har olika form av horisontell styrstruktur. Vinstdrivande företag styrs till syvende og sidst av den marknad företaget verkar på. Företaget måste ha förmåga att uppfatta signaler från marknaden och kunna anpassa verksamheten efter dessa. Denna typ av organisationer styrs med andra ord av föreställningen om tillgång och efterfrågan och har en *affärsidé* i botten. Ett särskilt ungdomshem är exempel på en icke-vinstdrivande organisation. SiS institutioner är inrättade för att fullgöra vissa av staten bestämda uppgifter. I detta fall är det således staten som är den yttersta uppdragsgivaren (även om kommuner betalar för de platser som de utnyttjar). Det är staten som ger organisationen mandat att fullgöra de olika uppgifter som är önskvärda. Verksamheten grundar sig på en *verksamhetsidé*.

Den beskrivna skillnaden skall ses som relativ. Alla organisationer påverkas i någon mån av marknaden och har samtidigt vissa lagar och regleringar att följa. Skillnaden ligger snarare i var tyngdpunkten skall placeras.

Den vertikala styrstrukturen handlar om graden av centralisering eller decentralisering. Centralisering kan ses som regel- och direktstyrning, medan decentralisering förknippas med begrepp som strategisk planering och målstyrning. Direktstyrning innebär att en aktör i organisationen får direkta order (uppifrån) som inte lämnar utrymme för egna initiativ. Målstyrning innebär istället att aktören får veta de önskade målen. Medlen för att nå dessa mål väljer i princip sedan aktören (Berg, 1999c).

Hur kan man då se på styrstrukturen vid särskilda ungdomshem? Verksamheten kan ses som i första hand reglerad med vissa inslag av ”marknadsanpassning”. Viss hänsyn måste tas till vad kommuners socialtjänst beställer. Verksamheten är decentraliserad i den mening att varje institution är relativt självständig i förhållande till SiS huvudkontor när det gäller den dagliga verksamheten. Reglernas utformning genom lagar och styrdokument för behandling och skola samt föreskrifter från huvudkontoret komplicerar dock bilden. Det är därför svårt att med säkerhet inplacera särskilda ungdomshem i Bergs modell. Modellen kan dock vara till hjälp för att

förstå de grundläggande villkoren för styrstrukturen vid särskilda ungdomshem.

Trots denna svårighet kan det generellt sägas att begreppet lärande organisation, applicerat på särskilda ungdomshem, i hög grad handlar om hur den enskilde och institutionen skall kunna lära sig att utnyttja så mycket som möjligt av det handlingsutrymme som finns. Detta hänger i sin tur samman med möjligheterna till reflektion över praktiken. Därmed inte sagt att reflektion i praktiken är oviktig, men fokus för denna studie är dock möjligheterna för reflektion över praktiken.

Handlingsutrymme

Berg (1989) har utarbetat en modell för utvecklingsarbete, *Utveckling av Organisation* (UO). Lokalt utvecklingsarbete är i denna modell ett centralt begrepp som innebär:

- att utvecklingsarbetet sker inom ramen för av huvudmannen sanktionerad verksamhet (yttre handlingsutrymme)
- att syftet är att förändra (eller utveckla) traditionella arbetsformer (subjektivt handlingsutrymme)
- att det yttre handlingsutrymmet utnyttjas i så hög grad som möjligt.

I modellen fokuseras således organisationens yttre och subjektiva handlingsutrymme, samt diskrepansen mellan dessa. Nödvändiga förutsättningar för verksamhetsutveckling är att aktörerna ...

... har grundläggande kunskaper om (1) huvudmannens avsikter med organisationen (de yttre gränserna) och (2) hur den faktiska verksamheten ser ut i förhållande till huvudmannens intentioner (de inre gränserna i förhållande till de yttre) och (3) strategier och metoder för att utveckla verksamheten (d v s utnyttja handlingsutrymmet). (Berg, 1989, s. 26f)

Även Fyhr (1995) betonar uppdragets betydelse. Hon har under flera år studerat varför vissa behandlingshem aldrig blir riktigt bra och hennes resultat pekar på tre huvudingredienser som bidrar till destruktiva processer: privilegier, konkurrerande kunskapstraditioner och organisationens inre psykologiska reparationsbehov. Fyhr anlägger ett mycket tydligt psykologiskt perspektiv på organisationen och menar att destruktiva institutionsprocesser kan försvåra och t o m lamslå verksamheten. För att hindra detta kan åtgärder av följande typ behöva byggas in:

- personalprivilegier skall motiveras av institutionens uppdrag
- organisationsstrukturen och rutiner skall vara utformade så att uppdraget och konstruktiva processer skyddas
- medveten koppling mellan uppdrag, målgruppens problem, placeringstidens längd, behandlingsmetoder och målsättningar
- handledning som bedrivs sker i linje med uppdraget.

Det är naturligtvis viktigt att privilegier är relaterade till uppdraget. Lika viktigt är det att hindra destruktiva processer. Konstruktiva processer bör självklart också skyddas, men om sådana inte finns bör man skapa utrymme för dem och arbeta för en stödjande kultur.

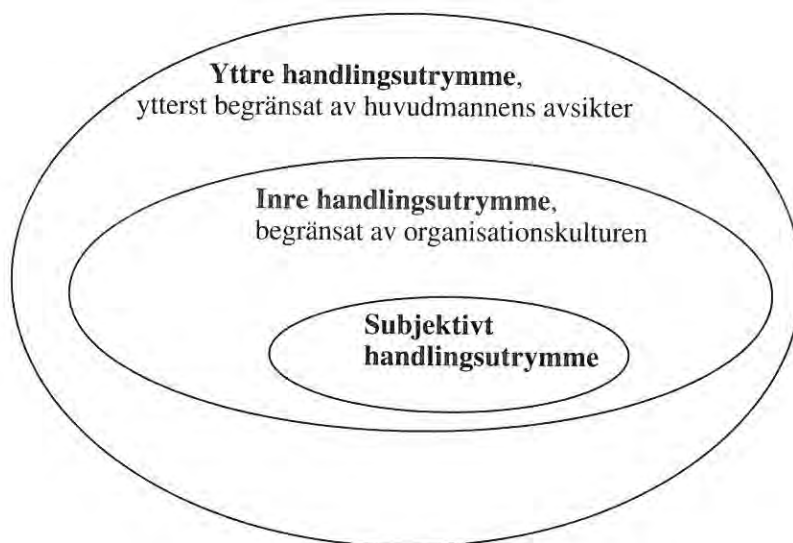
För att studera villkoren för lärande och verksamhetsutveckling på en arbetsplats är det viktigt att beakta samspelet mellan individen och organisationen. Som bl a Ellström (1994) har påpekat, formas handlandet av de begränsningar och möjligheter som den aktuella omgivningen erbjuder, men *avgörande för hur individen handlar är hur ramarna uppfattas*. Handlandet bestäms inte av en på förhand fastställd plan. Det växer fram ur interaktionen mellan individ och omgivning. Även handlingens mål formas och omformas under själva handlandet beroende på å ena sidan situationens krav och å andra sidan hur individen uppfattar dessa krav.

Relationen mellan individens objektiva respektive subjektiva handlingsutrymme är alltså central (Aronsson & Berglind, 1990). Människor har i någon mening objektivt sett ett begränsat handlingsutrymme beroende på uppdragets karaktär eller på strukturella förutsättningar. De har också ett subjektivt handlingsutrymme, d v s vad de själva uppfattar som möjligt att göra. Det är inte ovanligt att individen missbedömer sina möjligheter att handla. Individen uppfattar ibland inte hela det objektiva handlingsutrymmet och det kan därför inte heller utnyttjas fullt ut. Vid andra tillfällen kan individen istället överskatta sitt handlingsutrymme.

Handlingar kan dock också i någon mån påverka det objektiva handlingsutrymmet, eftersom tillvaron faktiskt är påverkbar. Det är troligen inte vanligt att man i en verksamhet utnyttjar hela det möjliga handlingsutrymmet, och ännu mindre att lärandet och utvecklingen riktas mot någonting utanför ramarna. Frågan måste ändå ställas om det inte kan göras. I detta sammanhang kan det vara fruktbart att diskutera frågan utifrån de resonemang som förs av Fritzén (1998). Med utgångspunkt i Habermas handlingsteori har hon studerat olika typer av pedagogiska verksamheter och diskuterar pedagogiskt handlande i termer av kommunikation. Centralt blir då bl a aktivitet, skapande verksamhet och öppenhet i kunskapsutvecklingen. Med detta synsätt behöver inte pedagogiska möten vara begränsade av systemmässiga krav och regelverk. Istället ses de systemmässiga kraven och människors livsvärld som en helhet, där det pågår en ständig kamp om utrymmet. Det bör vara möjligt att även reflektera över och kritiskt granska det handlingsutrymme som formulerats av huvudmannen. Fortsättningsvis talar jag om yttre istället för objektivt handlingsutrymme, jag betraktar det med andra ord inte som objektivt i snäv mening.

Omsatt till en organisation av den typ SiS enheter representerar kan resonemanget illustreras på det sätt som anges i figur 5.

Möjligheterna till lärande och utveckling av verksamheten "begränsas" ytterst av



Figur 5. Yttre, inre och subjektivt handlingsutrymme i en organisation

huvudmannens avsikter med verksamheten. Verksamheten vid särskilda ungdomshem syftar ju till att uppnå av staten fastställda mål. På den enskilda institutionen påverkar dessutom faktorer som organisationsstruktur, resurser och framförallt organisationskulturen. Hur handlingsutrymmet i den enskilda organisationen utnyttjas till verksamhetsutveckling och lärande, beror dock i sista hand på hur handlingsutrymmet uppfattas av individer i organisationen. Det subjektiva handlingsutrymmet skapas i växelverkan mellan individfaktorer och den kultur som råder i organisationen.

I min framställning handlar det inte i första hand om att finna olika påverkansfaktorer, utan framförallt om att försöka illustrera glappet mellan vad som *är faktiskt möjligt* att göra och vad som *upplevs som möjligt*. Fokus ligger på personalens uppfattning om möjligheter och begränsningar. Uppfattningen är i sin tur en produkt av en växelverkan mellan individuella och kulturella faktorer. I tillåtande och dynamiska kulturer kan möjligheterna uppfattas som större än i en återhållande och statisk kultur. Individens uppfattning om vad omgivningen anser är också något som påverkar handlandet.

Det yttre handlingsutrymmet kan begränsas av huvudmannens avsikter. Som ovan antytts skall det dock inte ses som absolut, utan i hög grad som en fråga om hur individer förhåller sig till detsamma. Bedömer man handlingsutrymmet som absolut kommer det också att fungera som om det vore absolut. Om man istället ser det som en fråga om tolkning är handlingsutrymmet lättare att tänja på, vilket kan bidra till att det också kan påverkas. Att tänja på det yttre handlingsutrymmet *kan* dock även

innebära att det slår tillbaka. Tillsynsmyndigheter (i detta fall SiS) kan exempelvis med olika sanktioner hindra viss typ av utveckling. (Skolverket är tillsynsmyndighet för skolverksamheten vid SiS institutioner.)

Det är således inte bara en fråga om *vad* vi uppfattar som möjligt att göra, utan också *hur* vi uppfattar begränsningarna. Olika individer kan i olika sammanhang uppfatta olika begränsande faktorer som oöverstigliga murar som är omöjliga att förändra eller som spännande utmaningar, som kan och bör förändras. Även om det yttre handlingsutrymmet uppfattas som murar som absolut inte kan eller får överskridas menar jag att det råder relativt stora frihetsgrader i verksamhetens styrdokument (inte minst för skolans del).

Organisationskultur

Jag har redan antytt kulturens betydelse för lärandet. Organisationskulturen är dock bara en av flera olika faktorer som samspelar. Ryhammar (1996) lyfter fram en schematisk modell i sina studier av kreativitet i högskolemiljö, som kan vara användbar även i detta sammanhang.



Figur 6. Schematisk modell för hur faktorer på olika nivåer påverkar organisationen (fritt efter Ryhammar, 1996)

Modellen består av tre huvudnivåer. Den översta motsvarar huvudmannens avsikter med organisationen. Mellannivån utgörs av själva organisationen, men mindre enheter inom organisationen, som en avdelning, kan beskrivas på denna nivå. Det som betraktas på denna nivå är:

- organisationsstruktur; formella aspekter
- organisationskultur; gemensamma antaganden och föreställningar om verksamheten
- organisationsklimat; känslöstämningar, attityder och handlingar som karakteriserar livet i organisationen
- resurser; människor, material, hjälpmedel och information
- arbetsbelastning; arbete i relation till anslagen tid
- ledarstil; ledarens sätt att påverka sin personal.

Den nedersta nivån utgörs av individfaktorer, såsom kön, ålder, situation i arbetet (ställning, kompetens, etc) och situation utanför arbetet (exempelvis familjesituation). Individfaktorer som individens värderingar och kapacitet påverkar hans tolkning av förhållanden i organisationen, vilket i sin tur påverkar det subjektiva handlingsutrymmet, enligt diskussionen ovan.

Vad gäller organisationskulturen kan inledningsvis konstateras att redan begreppet kultur är mycket sammansatt och svårdefinierat. Redan i början av 60-talet räknade två amerikanska sociologer till inte mindre än 164 olika definitioner av kultur bara inom ämnena sociologi och antropologi (Thavenius, 1999). Även organisationskultur blir därmed svårt att definiera.

Alvesson (1987) lyfter fram en mängd olika inriktningar av organisationskultur-forskning. En av de riktningar som är intressant för denna studie är den kognitivt inriktade skolan. Man ser här kultur som en produkt av mänskligt lärande. Kulturen kan beskrivas som ett system av gemensamma tankesätt. Till denna skola räknar Alvesson bl a Argyris och Schön. Eftersom kulturen i sin tur i hög grad påverkar möjligheterna till lärande har även det symboliska perspektivet relevans för studien. Till denna skola räknar Alvesson bl a symbolisk interaktionism. Lärande och organisationskultur påverkar således varandra i en ständig växelverkan, där lärandet kan ses som mer lätttrörligt och kulturen som mer trögrörlig.

En arbetsplats kultur är visserligen ett abstrakt fenomen, men eftersom dess ständiga närvaro påverkar verksamheten blir begreppet viktigt för studiens syfte. Det finns olika kulturer i en verksamhet, men i regel är en kultur dominerande, när det gäller verksamhetens innehåll och form. Den dominerande kulturen bärs upp av dess företrädare, så kallade kodbärare. Eftersom en organisations kultur är svårgreppbar, i och med att den består av en mängd olika sociala fenomen blir den också mycket komplicerad att metodiskt studera (Berg, 1999a). Frågan är om det är möjligt att finna en metod som kan fånga kulturens komplexitet. Berg menar att det dock bör vara möj-

ligt att fånga väsentliga delar av en kultur om det görs inom ramen för ett uttalat perspektiv.

För att utveckla lämpliga analytiska begrepp, har Berg hämtat inspiration från Lortie, som vid beskrivning av lärares traditionella yrkesnormer ringar in tre huvudsakliga begrepp: konservatism, nuorientering och individualism. Som begreppslik motbild föreslår Berg flexibilitet, framförhållning och samarbete. I utvecklandet av dessa tre begrepp stödjer han sig på tolkning av skollag och läroplaner. Begrepps-paret individualism–samarbete berör en *samverkansdimension*, nuorientering–framförhållning fokuserar *planering* och konservatism–flexibilitet en *förändringsdimension*. I denna studie fokuseras *kompetensutveckling* varför detta också bör vara ett analytiskt begrepp. Även *diskussionsklimat* är ett viktigt begrepp i sammanhanget.

Av betydelse för organisationskulturen är också hur klimatet vid gruppdiskussioner kan se ut. Jenner (1997) beskriver, utifrån Argyris & Schöns (1978) resonemang om olika typer av praktiker, hur gruppdiskussioner kan fungera på olika sätt:

I Modell I-praktiken är det viktiga i en diskussion att "vinna" – inte att utveckla kunskap genom konstruktivt meningsutbyte. Detta kan yttra sig genom att den egna ståndpunkten betraktas som självklart korrekt, vilket gör att man kan bortse från andras synpunkter. Information som kan ifrågasätta den egna ståndpunkten undanhålls och kritisk granskning undviks. I en modell I-praktik bidrar man inte till kunskapsutveckling. Idéer provas inte vare sig genom diskussion eller genom experiment.

Det finns två motpoler till modell I-praktiken – en negativ och en positiv. Den förstnämnda är en spegelbild av modell I-praktiken och innebär en överdriven tolerans. Eftersom alla har rätt till att ha en ståndpunkt och att uttrycka sina känslor uppfattas allt som sägs och görs som riktigt. På detta sätt undviks kritisk granskning. Det är snarast en likgiltighet för andras synpunkter som råder. Jenner visar med ett exempel vad detta i extrema fall kan leda till. Om någon vill utveckla en fascistoid hållning till dem man arbetar med (i detta fall eleverna) skulle det inte ifrågasättas med hänvisning till att alla har rätt till sin uppfattning. Även om det beror på andra orsaker än modell I-praktiken får spegelbilden av modell I-praktiken negativa konsekvenser för kunskapsutveckling. Inte heller här provas nya idéer.

Modell II-praktik däremot innebär att deltagarna förhåller sig till varandra på ett demokratiskt sätt. Genom ömsesidigt meningsutbyte kan kritisk granskning av tankar och idéer gynnas. När argumentation kombineras med kritisk granskning, kan ett förhållningssätt som är en grund för reflekterande gemenskap skapas i organisationer och arbetsgrupper.

Arbetsplatsens kultur är som framgått ett mycket sammansatt begrepp. I denna studie väljer jag att försöka fånga några respondenters föreställningar om vissa relevanta aspekter av kulturen: samverkan, planering, förändring, kompetensutveckling samt mötesklimat.

Kompetens och kompetensutveckling

Man skulle kunna uttrycka det som att denna rapport handlar om kompetensutveckling och dess villkor vid de särskilda ungdomshemmen. I detta begrepp kan nämligen såväl lärande, kunskapsanvändning som verksamhetsutveckling inbegripas.

Nu är det inte heller, när det gäller kompetensbegreppet, särskilt enkelt att finna en definition som forskare kan enas om. Söderström (1990) finner det omöjligt att finna *en* meningsfull definition på begreppet kompetens och menar att kompetens är ett vidare begrepp än kunskap, färdigheter m m. Även om kunskapen utgör kärnan så är *kunskap ett frö medan kompetens är att så och skörda* (s. 3). Gerrevall (under publicering) diskuterar med utgångspunkt i nedanstående modell olika innebörder av begreppet på ett intressant sätt.

	Individuell	Intersubjektiv
Kategorisk egenskap	Behörighet Personliga egenskaper	Konservativ kultur "så har vi alltid gjort"
Kontextuellt relaterad	Individens kompetens är dynamisk och kontextuellt relaterad	Organisationens kompetens är beroende av interaktionen i organisationen

Figur 7. Olika innebörder av kompetensbegreppet (fritt efter Gerrevall, under publicering)

Kompetens kan då ses som:

- knuten till individen
- kvaliteter hos samspelet i sociala grupper eller organisationer, d v s intersubjektiva kvaliteter
- kategoriska, d v s fasta egenskaper
- kontextuellt relaterad, d v s vara beroende av det specifika sammanhanget.

När kompetens uppfattas som fasta, kategoriska egenskaper kan det dels handla om medfödda eller förvärvade egenskaper hos individen, dels om formella krav på behörighet. Dessutom kan det handla om en väldigt konservativ kultur inom en social grupp eller organisation. Kompetens uppfattas ur detta perspektiv som statisk – antingen har individen/organisationen kompetens eller så har han inte det.

Om man istället ser kompetens som kontextuellt relaterad förstås begreppet som en dynamisk kvalitet som beror på sammanhanget. Gerrevall beskriver det på följande sätt:

Med andra ord är man inte kompetent en gång för alla, utan man handlar mer eller mindre kompetent i olika typer av situationer. Det gäller att i en viss situation och i en specifik kontext kunna definiera och lösa ett problem, kunna kommunicera med olika involverade parter, kunna planera, genomföra och utvärdera genomförda insatser etc. (Gerrevall, under publicering)

Gerrevall menar att även organisationen kan ses som mer eller mindre kompetent. Kompetensen kan då ses som en produkt av samspelet mellan de individer som ingår i gruppen eller organisationen. Gerrevall skriver vidare:

Det räcker inte med att summera kvaliteterna hos de individer som ingår i organisationen, utan vi måste bedöma den interaktion som bygger upp organisationen. (Gerrevall, under publicering)

Inom pedagogisk forskning tycks en dynamisk syn vara den som bedöms som mest fruktbar. Såväl Ellström (1996) som Söderström (1990) menar att kompetens är ett dynamiskt begrepp, ofta med processbetydelse vilket innebär att det är något som kan användas, utvecklas och förändras över tid. Kompetens är också ett villkorligt begrepp i den meningen att det bör kunna relateras till en verksamhet, en strategi, ett mål eller en arbetsuppgift. Vanligen är kompetens relaterad till situationer i arbetslivet. Söderström menar också att kompetens är ett kvalitativt begrepp som inte kan fångas, beskrivas, mätas eller värderas i traditionella kvantitativa termer.

Även Rolf (1991) menar att kompetens inte finns isolerat inom individen, utan är en följd av förhållandet mellan individens kunskaper och omgivningens förväntningar och krav. Det är i relationen mellan den enskilde och yrkesuppgifterna som kompetensen både framträder och utvecklas. Det innebär sålunda ett dynamiskt perspektiv på kompetensbegreppet. Ett möte med en elev kan se helt annorlunda ut i olika situationer, liksom möten med andra elever.

I denna studie torde en dynamisk syn på kompetensbegreppet vara den mest fruktbara. I och med ständigt förändrade uppgifter och arbetsvillkor kommer förmågan att interagera med uppgiften och med andra i sin organisation att bli central. Detta innebär att utbildningar inte direkt kan bidra till personligt erhållande av kompetens, utan endast verka i riktning mot kompetens. Kanske ett begrepp som kompetensorganisation kan vara väl så användbart som lärande organisation. I en *kompetensorganisation* skulle förutsättningar finnas för att ta vara på och utveckla personalens individuella kompetenser på bästa sätt, samtidigt som organisationskulturen, i och med detta, också utvecklas till att i allt högre grad gagna *flexibilitet, framförhållning, samarbete, kompetensutveckling och diskussionsklimat*. Eftersom kompetensbegreppet innefattar en handlingsdimension bör en kompetensorganisation med dessa förtecken också ständigt kunna utvecklas.

4 Undersökningens uppläggning

Detta kapitel ägnas åt redovisning av de metoder som har använts i studien samt de överväganden som därför har gjorts.

Enligt Alvesson och Sköldberg (1994) utgör forskningsprocessen ett försök till (re)konstruktion av den sociala verkligheten. I denna process samspelar forskaren med respondenterna, samtidigt som han hela tiden genom tolkning skapar bilder över hur olika förhållanden kan förstås. Detta kan göra att alternativa tolkningar förblir ogjorda eller negligeras.

I denna studie har flera olika metoder använts vid olika faser av studien. De har haft olika fokus och därmed också delvis olika frågeställningar. Anledningen till detta är att ett problem bör bli bättre belyst om det studeras på flera olika sätt.

En forskningsprocess är dynamisk till sin karaktär. Det är därför svårt att förutsäga vilka olika svårigheter som kan uppkomma. Jarrick och Josephson (1996) menar att forskare inte skall låsa fast syftet med studien för tidigt utan betrakta det som preliminärt till att börja med. Jämfört med det större forskningsprojektet *Lärande och kunskapsanvändning. En studie av reflektion och handling som resultat av personalutbildning på SiS institutioner*, har en förskjutning skett i syftet. Rapportens empiri avgränsas dessutom till att gälla enbart särskilda ungdomshem.

Resonemanget får också till följd att om man som forskare tidigt "låser sig" vid en metod kan detta i sig innebära begränsningar för studiens resultat.

Följande metoder har använts i denna studie:

1. Dokument för att beskriva utbildningens idé och genomförande.
2. Kontinuerlig utvärdering under utbildningens gång, inklusive enkät.
3. Uppföljningsenkät.
4. Delfistudie.
5. Fokusgruppsundersökning.

Tidigare har nämnts att en av ambitionerna med den utbildning som har studerats är att den i hög grad skall kännetecknas av en utbildningsuppläggning som bygger på erfarenhet och reflektion. Här undersöks bl a genom enkäter till de studerande i vad mån denna ambition har uppfyllts. Enkätundersökningen är framför allt av utvärderingskaraktär. Mot denna bakgrund görs fördjupade studier för att öka kunskapen om villkoren för reflexiva processer i utbildning och i arbetsliv.

Forskarens delaktighet

Som antydde i inledningskapitlet var jag i hög grad delaktig i utveckling, planering och genomförande av utbildningen. Jag höll dock inte i den direkta undervisningen

i särskilt hög grad. Tillsammans med en mindre ledningsgrupp och flera av de lärare som undervisade i utbildningen fördes många och långa resonemang kring utbildningens innehåll och uppläggning. Rapporten kan ses som ett exempel på arbetet att i kvalitetshänseende dokumentera hur och på vilka grunder akademiska utbildningar planeras och genomförs och vilka effekter det kan få. Lindberg (1997) framhåller vikten av att, som universitetslärare, dokumentera pedagogiskt utvecklingsarbete. I och med min delaktighet skulle studien kunna beskrivas som en variant av aktionsforskning, i det avseendet att jag som forskare också hade en övergripande roll under utbildningen. Aktionsforskning brukar dock innebära moment av "hjälpverksamhet". Det har inte varit fallet i denna studie. Löchen (1972) talar om den engagerade forskaren, vilket har likheter med mina förutsättningar i studien. Det viktiga i sammanhanget är att vid forskning ha förmågan att kunna distansera sig, efter att ha haft den relativa närhet som i ett tidigare skede var fallet (Löchen, ibid 1972; Brunander, 1979). Som stöd för denna distansering har samarbetet med andra forskare varit viktigt i forskningsprocessen.

Som komplement till de metoder som nedan kommer att redovisas har under den tid som studien pågått också en mindre strukturerad och planerad datainsamling skett. Redan under utbildningen påbörjades datainsamlingens mindre strukturerade delar genom olika samtal och genom att läsa de studerandes skriftliga inlämningsuppgifter. Under de år jag har arbetat med denna studie har jag besökt sju olika ungdomshem ett varierat antal gånger. Jag har vid dessa tillfällen, och under kortare utbildningar vid senare tillfällen, fört många och en del långa samtal kring det studien avser att belysa.

Denna typ av data är av naturliga skäl svårare att redovisa. Jag har säkerligen under arbetets gång påverkats på olika sätt av denna kommunikation. Därmed har troligen också denna studies resultat påverkats. Utan denna typ av information hade mina kunskaper om villkoren och möjligheterna vid särskilda ungdomshem också varit betydligt mer begränsade.

Självva forskningsfasen tog sin utgångspunkt i de utvärderingar som gjordes i samband med utbildningarna. Det finns därför skäl att här kort redovisa mina utgångspunkter för dessa utvärderingar.

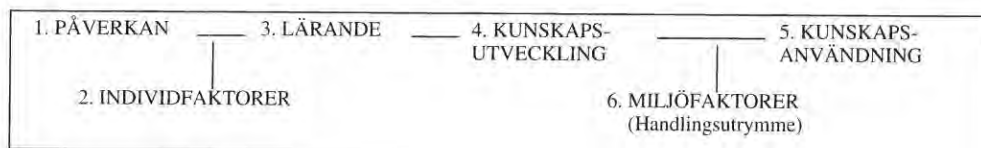
Om utvärdering

Utvärdering av utbildningar är alltid av stor vikt. Utvärderingar tenderar dock ofta att endast fokusera deltagarnas värdering av utbildningen, dvs deras direkta åsikter om utbildningens nytta och hur intressant den har upplevts vara. Kirkpatrick (i Ellström & Kock, 1993) lyfter fram denna och ytterligare tre kriterier, som skulle kunna ligga till grund för utvärderingar av utbildningssatsningar. Dessa är:

- reaktionsmått – deltagarnas åsikter om utbildningen
- inlärningsmått – förändringar av attityder, kunskaper och färdigheter efter avslutad utbildning
- beteendemått – förändringar av det arbete som utförs och
- resultatmått – faktiska resultat i förhållande till utbildningens mål.

För att erhålla så fullständig information som möjligt om ovanstående kriterier krävs stora utvärderingsresurser, vilka dock inte fanns under utbildningen.

En annan modell som beskriver gången från en viss påverkan till kunskapsanvändning har Lundmark (1992, s. 8) formulerat:



Figur 8. Från påverkan till kunskapsanvändning, Lundmark (1992, s. 8)

Denna typ av modell leder oss dock till att se lärande och kunskapsanvändande, i exempelvis verksamhetsutveckling, som olika fenomen som uppstår längs med en tidslinje. Detta svarar dock vare sig mot utgångspunkterna för den studerade utbildningen eller mot denna studies antaganden.

Modellen kan emellertid användas för att ge viss struktur åt framställningen av utvärderingsdelen av denna studie, som kan sägas handla om att kritiskt granska de olika delarna och beskriva förhållandet mellan dem.

Såväl utvärderingarna som denna studie har hämtat inspiration från detta sätt att se på utvärdering. Detta benämns också som "impact evaluation", d v s en utvärdering av utbildningars direkta och indirekta resultat. Uppläggningsen av en sådan utvärdering beskrivs av Patton (1986). Hur modellen och dess tillämpning används i denna studie illustreras i figur 9.

Jag har för studien modifierat Pattons modell. Modifieringen innebär bl a att jag har uteslutit *slutresultat av utbildningen*. Eftersom arbetet med utbildningen i denna studie har strävat efter att skapa förutsättningar för reflexiva processer är möjligheterna att tala om någon form av slutresultat mycket begränsade. Det är inte särskilt meningsfullt att tala om slutresultat när läroprocessen kan fortsätta över mycket lång tid. Med de utgångspunkter utbildningarna hade är det dessutom tveksamt att, som Patton, tala om mottagare av utbildning eftersom detta anspelar på ett passivt förhållningssätt bland de studerande. Modellen beskriver ändå väl hur denna studie är upplagd.

Fokus för studiens delar	Tillämpning	Undersökningsgrupp
8. Förutsättningar för reflexiva processer i relationen utbildning och arbetsplats	8. <i>Analys av förutsättningar som bör uppmärksammas i relationen utbildning och arbetsplats</i>	8. <i>Lärare och behandlare vid särskilda ungdomshem</i>
7. Förutsättningar för reflexiva processer vid arbetsplatsen	7. <i>Uppfattningar om betydande förutsättningar för reflexiva processer vid arbetsplatsen genom enkät, delfistudie och fokusgruppsundersökning</i>	7. <i>Lärare och behandlare vid särskilda ungdomshem</i>
6. Förutsättningar för reflexiva processer i utbildning	6. <i>Uppfattningar om betydande förutsättningar för reflexiva processer i utbildning genom delfistudie och fokusgruppsundersökning</i>	6. <i>Lärare och behandlare vid särskilda ungdomshem</i>
5. Kunskapsanvändning: förändringar i praktiken	5. <i>Uppfattningar om utbildningarnas betydelse för förändring i fråga om exempelvis arbetssätt genom kursutvärderingar, enkät och delfi</i>	5. <i>Lärare vid särskilda ungdomshem</i>
4. Kunskaps- och attityd-förändringar	4. <i>Uppfattningar om utbildningarnas betydelse för förändring genom kursutvärderingar, enkät och delfi</i>	4. <i>Lärare vid särskilda ungdomshem</i>
3. Reaktionen på utbildningen	3. <i>Uppfattningar om utbildningsform och innehåll genom kursutvärderingar och enkät</i>	3. <i>Lärare vid särskilda ungdomshem</i>
2. Studerandegruppen	2. <i>Vissa data om de studerande, ex kön, ålder</i>	2. <i>Lärare vid särskilda ungdomshem</i>
1. Utbildningens uppläggning	1. <i>Utbildningarnas mål och organisation. Utbildningsbehov och utvecklandet av utbildningarna, utbildningarnas grundidé, tankar om lärandet</i>	1. <i>Studier av dokument som kursplaner och studiehandledningar</i>

Figur 9. Studiens uppläggning (fritt efter Patton, 1986, s. 170)

Utvärdering av utbildningen

Utbildningen av lärare vid särskilda ungdomshem har utvärderats kontinuerligt i takt med att olika kurser har genomförts. Sammanställningen bygger på dessa kursutvärderingar, "afterhandssamtal" med de studerande och i viss mån även med annan personal vid särskilda ungdomshem, samt på en mindre enkät med öppna frågor som genomfördes i slutskedet av 80- och 40-poängsutbildningarna. Frågorna behandlade dels den egna utvecklingen, dels utvecklingen av det pedagogiska arbetet på olika nivåer.

Medverkande lärare, såväl från dåvarande högskolan i Växjö som externt rekryterade föreläsare, har också utvärderat utbildningen vid olika tillfällen under utbildningens gång. En enkät riktad till institutionscheferna har också genomförts.

Utvärderingsenkät

I slutet av utbildningarna för alternativ I, II och III fick deltagarna besvara en enkät med öppna frågeställningar. Enkäten riktades till dem som hade examinerats eller som hade högst 10 poäng kvar av utbildningen (47 deltagare). 40 personer besvarade enkäten, vilket innebär en svarsfrekvens på 85 procent.

Även institutionschefer vars personal har gått någon av de två längre lärarutbildningarna fick en enkät att besvara. Enkäten till institutionscheferna har, trots två påminnelser, en lägre svarsfrekvens. 14 av de 19 aktuella institutionscheferna besvarade enkäten. Två av de inkomna enkäterna hade ett så stort internt bortfall att redovisningen bygger på 12 institutionschefers svar.

Uppföljningsenkät

Hösten 1998 genomfördes en uppföljningsstudie i enkätform. Syftet var dels att få en bild av deltagarnas uppfattningar om utbildningen och vad den inneburit för dem sett i "backspegeln", dels att få underlag för en planerad delfistudie.

Enkäten vände sig till dem som hade genomgått någon av lärarutbildningarna med examensbevis eller kursintyg, alternativt hade högst 25 procent kvar som restuppgift. (80-poängsutbildningen = högst 20 poäng rest; 40-poängsutbildningen = högst 10 poäng rest och 15-poängsutbildningen = ingen rest.) Enkäten besvarades också av behandlare som hade genomgått en 20-poängskurs för behandlare. Denna kurs hade samma pedagogiska grundsyn och ett liknande upplägg som den som beskrivs i kapitel 2. Totalt rörde det sig om 62 lärare och 130 behandlare (även från LVM-hem).

Totalt besvarades enkäten av 82 personer verksamma på särskilda ungdomshem – 36 behandlare och 50 lärare.

Svarsfrekvensen för lärare var alltså över 80 procent. För behandlare var den lägre. Det är dock osäkert hur stor andel av behandlarna som var verksamma vid särskilda ungdomshem, varför svarsfrekvensen bland dem är osäker.

Bland de svarande ingick en grupp på 12 lärare och fyra behandlare som slutat anställningen på SiS p g a neddragningar eller att de erhållit annat arbete. Denna grupp har avförts. Redovisningen omfattar alltså 70 personer, verksamma på särskilda ungdomshem, 32 som behandlare och 38 som lärare.

Samtliga personer som är kvar inom SiS arbetar idag vid samma institution som när de påbörjade utbildningen. De i undersökningsgruppen ingående personerna kommer från 21 institutioner.

Delstudiens övergripande syfte var att utvärdera utbildningarna av behandlingspersonal och pedagogisk personal, samt att fungera som en förstudie och kartläggning av problemområdet. Resultaten blev föremål för mer ingående analyser i de två senare studierna; delfistudien och fokusgruppsundersökningen.

Delfistudien

Med utgångspunkt från ovannämnda enkätstudie har en delfistudie genomförts. Metoden bygger på en skriftlig dialog mellan forskare och undersökningspersoner. Studiens syfte har varit att förtydliga bilden som framträdde med hjälp av enkäten, för att sedan kunna gå vidare med undersökningar på några arbetsplatser. Jag skall här presentera metoden. Erfarenheter av användningen redovisas i kapitel 9.

Delfimetoden

En delfistudie är kortfattat en metod för att strukturera en skriftlig gruppkommunikationsprocess med syftet att stimulera deltagarnas reflektion kring några centrala frågor (Asplund, 1979; Börjeson, 1977; Segraeus, 1994).

Skillnaden mellan traditionella enkätundersökningar och delfimetoden är att man med delfimetoden får möjlighet att fråga vidare för att fördjupa och utveckla det område man vill belysa. Fördjupning av kunskaper mot bakgrund av ett frågeformulär kan givetvis också fås genom djupintervju, men fördelen med delfimetoden är att undersökare och deltagare är inbegripna i en process där man gemensamt fördjupar sina kunskaper om ett ämnesområde och tillsammans söker svaren.

En viktig utgångspunkt vid användning av delfimetoden är att människor förändras när de befinner sig i en situation där det ges möjligheter att redovisa tolkningar av sina erfarenheter för andra och ta del av andras erfarenheter (Segraeus, *ibid*). Metoden gör det möjligt för relativt många att delta. Den resulterar därmed i de flesta fall i ett mycket omfattande underlag. Vidare stimulerar den deltagarna att tänka och formulera sitt tänkande i skrift (Hammarén, 1995, 1999).

Arbetsgången i delfimetoden innebär att man ställer ett antal frågor inom det område som skall belysas. Respondenterna besvarar frågorna skriftligt och skickar in svaren för bearbetning. Forskaren sammanställer svaren utifrån samtliga inskickade svar. Sammanställningen används för två syften: dels för att formulera nya frågor, dels för att återföras till de svarande som information. Deltagarna får ta ställning till de nya frågorna och sända in en ny omgång reflektioner. Svaren bearbetas, varefter respondenterna får ta ställning till en tredje omgång av frågor – formulerade utifrån svaren – samtidigt som de får kunskap om svaren från den andra omgången. Frågerundorna kan variera i antal, men kan i princip upprepas hur många gånger som helst. Erfarenheterna av metoden pekar dock på att tre rundor kan vara praktiskt möjliga att genomföra.

Undersökningsgruppen

Tjugo personer valdes ut bland dem som hade besvarat föregående uppföljningsenkät. De utvalda representerade olika arbetsplatser och olika svarsprofiler i nämnda enkätstudie. Hänsyn togs också till intresse och verbal förmåga att delta i studien. Samtliga utvalda visade initialt intresse, men endast elva svarade på den första frågerundan, trots påminnelse och telefonkontakt. Förklaringen till den relativt låga svarsfrekvensen uppgavs i så gott som samtliga fall vara tidsbrist. Man har inte haft möjligheter att utnyttja arbetstid och fritiden har inte heller räckt till. Den slutliga svarsfrekvensen ligger dock inom den ram som Eneroth (1984) föreslagit för kvalitativa studier. De svarande representerar såväl särskilda ungdomshem som LVM-hem (fem lärare och två behandlare vid särskilda ungdomshem samt fyra behandlare vid LVM-hem). Båda könen finns representerade, liksom olika typer av svar i enkätstudien – även om spridningen inte är så stor som var tänkt från början.

De svar som redovisas i denna rapport kommer således från fem lärare och två behandlare vid särskilda ungdomshem.

Två frågeomgångar genomfördes. I den första rundan fick deltagarna besvara ett antal öppna frågor rörande utbildningen och verksamheten. Utgångspunkten för runda två var att fördjupa och vidareutveckla vissa problemställningar utifrån de svar som getts i den första frågerundan. Här uppträder en svårighet med delfistudier. Svaren innehåller mycket information och genererar en mängd nya frågor. Hur väljer man bland alla dessa intressanta aspekter? Vi valde att gå vidare med frågor kring utbildningen i form av reflektion, kunskapssyn, lärandeprocess, teori och praktik. Frågorna om verksamheten behandlar främst möjligheterna till gemensamma reflektioner på arbetsplatsen, samt olika mötens innehåll och form.

Undersökningens arbetsgång

Som nämnts genomfördes två frågeomgångar. Deltagarna fick dessutom den rapport (Nilsson & Svensson, 1999b) som beskrev resultaten. Detta för att kunna kommentera innehållet. På så sätt har också rapportens giltighet till viss del kunnat prövas. Sex av respondenterna hörde av sig skriftligt eller via telefon. I stora drag menade de att resultaten stämde med deras bild och att det hade varit mycket bra att på detta sätt få se resultaten av sina mödor. Flera uttryckte att om de under arbetets gång bättre hade känt till vad som skulle bli resultatet, hade de kunnat lägga ner än mer energi på arbetet.

Fokusgruppsundersökningen

För att studera villkoren för lärande och verksamhetsutveckling vid SiS institutioner, framstod någon form av kulturanalys allt mer relevant. Berg (1999b) föreslår en metod som har utvecklats inom det s k SLAV2-projektet (Styrning, Ledning och skolans Arbete/Verksamhet). Metoden innebär att viktiga nyckelpersoner – kodbärare – i organisationen skriver brev om sin arbetssituation till forskaren. För att få ett ännu bättre underlag genomfördes tre fokusgruppsintervjuer, med breven som utgångspunkt. Nedan presenteras metoden. Erfarenheter av användningen redovisas i kapitel 9.

Fokusgruppsmetoden

Fokusgrupper är en form av fokuserade gruppintervjuer där en grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra. Såväl det som sägs som interaktionen i gruppen kan sedan ligga till grund för olika typer av analyser. Morgan (i Wibeck, 2000, s. 23) definierar fokusgrupper på följande sätt: *Fokusgrupper är en forskningsteknik där data samlas in genom gruppinteraktion runt ett ämne som bestämts av forskaren.*

Tillgren och Wallin (1999) ger en något mer utförlig beskrivning. En fokusgruppsintervju är som namnet antyder en fokuserad intervju med en grupp personer. Att den är fokuserad innebär att den är avgränsad till ett speciellt innehåll, som är

fastställt av forskaren. Intervjuerna leds av en intervjuare som har till uppgift att, förutom att ställa frågor, stödja diskussionen så att samtliga deltagares synpunkter kan utvecklas. Ofta deltar ytterligare en person som stöd till intervjuaren. Dennes uppgift är främst att följa diskussionen, notera stämningen i gruppen och viktiga teman som kommer upp i diskussionen.

Undersökningens arbetsgång

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes på deltagarnas arbetsplatser. Vi valde att sätta samman grupperna så att behandlare, lärare och övrig dagpersonal fanns med. Detta gjorde det också möjligt att urskilja olika åsikter vad gäller samverkansmöjligheter. Vissa saker är så förgivettagna i en arbetsgrupp att de blir svåra att samtala om. Dessutom finns det risk för att gruppens medlemmar faller in i sina vardagliga roller.

Vid urvalet av institutioner strävade vi dels efter att hitta exempel som kunde

Institution	Antal platser	Målgrupp	Behandlingsinnehåll
Stora institutionen	40 platser, varav 25 läsbara. Sex avdelningar	Pojkar/flickor 13–20 år med tung psykosocial problematik och/eller pågående kriminalitet och missbruk. Avdelning för zigenarungdomar.	Arbetar på miljöterapeutisk grund. Arbetar med relationsutveckling som sitt viktigaste behandlingsinstrument. Institutionen arbetar också med elevernas familjer. Familjen kan bo på institutionen en kortare tid. För skolpliktiga elever är dagsprogrammet upplagt som en skoldag, med teoretisk undervisning, praktiskt arbete och idrott. Skolundervisning ges också till icke skolpliktiga elever. Elevernas sysselsättning har sin grund i det miljöterapeutiska sammanhanget och sker i snickeri, skogsarbete, storkök och vaktmästeri.
Mellanstora institutionen	23 platser varav 13 läsbara. Två avdelningar	Pojkar, 16–20 år med tung psykosocial problematik, kriminalitet och missbruk.	Institutionen bedriver individanpassad behandling. Huvuddelen av de aktuella ungdomarna har olika grad av störning i den känslomässiga utvecklingen, varför tonvikten i behandlingen ligger på individuella kontakter mellan eleven och hans kontaktman. Syftet är att uppnå en identifikationsprocess och en naturlig fostrarrelation där elevens utvecklingsnivå blir styrande.
Lilla institutionen	8 öppna platser. En avdelning	Pojkar 12–15 år med psykosocial problematik samt med inslag av kriminalitet och missbruk.	Institutionen bedriver behandlingsarbete på miljöterapeutisk grund inriktat på elevens sociala utveckling. Skolträning och fritidsaktiviteter är av stor vikt. I behandlingsarbetet ingår familje- och nätverksarbete som en mycket viktig del. Skolundervisningen sker huvudsakligen på högstadienivå men undervisning kan även ske på mellanstadienivå om behov finns.

Figur 10. Deltagande institutioner i fokusgruppsundersökningen

beskrivas som goda, dels efter att i någon mån representera den heterogenitet som SiS institutioner utmärks av. Vi valde följande institutioner:

Vid urvalet av grupper på respektive institution tog vi hänsyn till att några gruppmedlemmar skulle ha gått den typ av utbildning som denna studie har utgått ifrån, medan andra inte skulle ha gått en sådan.

Fokusgruppsintervjun inleddes med att alla ombads att författa ett brev om arbets-situationen vid institutionen. Detta syftade till att ge oss ett visst underlag för analys, men var också ett sätt för deltagarna att komma ifrån vardagen och börja fokusera på intervjun. Fokusgruppsintervjuerna inleddes sedan med att deltagarna berättade om vad de hade tagit upp i breven.

5 Uppfattningar om utbildningen

I detta kapitel redovisas studerandegruppernas sammansättning och de studerandes uppfattningar om utbildningen. Redovisningen bygger dels på utvärderingarna av utbildningen, dels på den enkät som genomfördes en tid efter utbildningens avslutning. De studerande har fått möjlighet att kommentera sina svar. När kommentarerna belyser viktiga aspekter av frågan lyfts dessa fram i redovisningen. I enstaka fall har kommentarerna redigerats för läsbarhetens skull.

Studerandegrupperna

Studerandegrupperna skilde sig åt relativt mycket. I 80-poängsutbildningen hade flertalet någon form av högskolestudier bakom sig medan andra endast hade genomfört kortare gymnasiestudier. Bland dem som läste 40-poängsutbildningen var utbildningsnivån generellt lägre. Flertalet saknade högskolestudier. De flesta hade endast läst en kortare yrkesutbildning på gymnasienivå. De som endast läste 15 poäng hade, som tidigare nämnts, genomgått en lärarutbildning.

Erfarenheten från arbete vid särskilda ungdomshem varierade också. Några hade börjat arbeta på särskilda ungdomshem relativt nyligen. Flertalet hade dock arbetat längre tid än fem år. Inte minst bland dem som gick 40-poängsutbildningen förekom erfarenheter som sträckte sig uppemot 20 år. Några hade även jobbat med behandling tidigare. Deltagarnas kön och ålder redovisas i tabell 2.

Tabell 2. Deltagarna efter kön och ålder

	80-poängs- utbildning	40-poängs- utbildning	15-poängs- utbildning
Kön			
Män	30	35	12
Kvinnor	9	1	8
Ålder vid kursstart			
yngre än 30 år	4	1	3
30–40 år	13	14	3
40–50 år	18	14	12
äldre än 50 år	4	7	2

Reaktioner på utbildningen

Under utbildningarnas gång har, som nämnts, kontinuerlig kursutvärdering skett. De studerande har överlag sett kurserna som givande, många gånger mycket givande. En översikt över de olika kurserna finns i figur 3.

Inledande kurser

Den första kursen "Kunskap och lärande" omfattade 10 poäng och utvärderades mer ingående än övriga kurser. Anledningen var att på ett tidigt stadium få ett så bra underlag som möjligt för den fortsatta planeringen av utbildningen. Kursen behandlade den pedagogiska diskussion som förts om begreppen kunskap och lärande och hur denna diskussion framträder i skolans styrdokument.

Kursen uppfattades som en bra plattform för de fortsatta studierna. Att få en gemensam begreppsapparat och bättre förmåga att beskriva och motivera sin verksamhet, samt tydliggöra den teoretiska grund varpå den vilar, tycks vara det som kursen främst har bidragit till. Många möjligheter till tänkbar utveckling av den pedagogiska verksamheten kunde redan efter första kursen skönjas av flertalet studeranden. Dessutom tycks kursen ha skapat en nyfikenhet och vilja att lära mer. Samtidigt som det upplevdes som givande att knyta det teoretiska stoffet så nära den pedagogiska praktiken, kändes det redan på detta stadium mycket arbetsamt för vissa. Att räcka till både för studier, arbete och familj kräver mycket hårt arbete. Samtidigt upplevdes träffarna i Växjö som ett "vattenhål" där näring till det egna arbetet har kunnat hämtas.

Erfarenheterna av denna första kurs gjorde att de studerande i alternativ III läste kursen utan några större förändringar. Studietakten för alternativ III minskades dock. Upplevelsen av kursen tycks inte skilja sig nämnvärt mellan alternativ I, II och III, även om en något större andel av de studerande på alternativ III upplevde studierna som väl ansträngande, trots den lägre studietakten. I efterhand kan flera säga att det var svårt att ta upp problem och svårigheter i början av utbildningen. En rädsla att blotta sig fanns hos kursdeltagarna, men den avklingade långsamt alltefter utbildningens gång.

Efter de två inledande kurserna gjordes en inventering av deltagarnas åsikter om utbildningen så långt. I stort var åsikterna mycket positiva. Många verkade ha stärkt uppfattningen om att det egna arbetet var "bra" och beskrev kursen som "mycket bra", "kursen utmärkt", och "helnöjd".

Några tyckte visserligen att antalet gruppdiskussioner hade varit för många, medan andra ansåg att det borde ha funnits mer tid för erfarenhetsutbyte. Arbetet med studierna på hemmaplan upplevdes genomgående som mer givande för dem som hade arbetat i studiegrupper, vilket kursdeltagarna hade uppmuntrats till redan från början.

En del konstruktiva förslag som var mer samstämmiga framkom också. Studiebesök, där man skulle kunna få nya intryck, är ett exempel på detta. Vissa kursmoment förlades också fortsättningsvis till olika grundskolor och andra verksamheter.

Övriga kurser

Vad gäller övriga kurser kommer jag endast att presentera vissa särskilt intressanta resultat. Några av kurserna var ämnesdidaktiska. Att genomföra korta ämnesdidak-

tiska kurser (5 och 10 p) utan att det också finns andra kurser i respektive ämne har varit en svårighet. Flertalet deltagare har dock ändå ansett att samtliga dessa kurser har varit givande eftersom de i hög grad har erbjudit alternativa sätt att ta sig an ett ämnesinnehåll, något som kan anses vara särskilt viktigt för elever vid särskilda ungdomshem.

Distansformen innebär mindre närundervisningstid än vad som gäller för traditionella utbildningar. Det är tydligt att de didaktiska kurserna ansågs behöva mer närundervisningstid än övriga kurser, trots att det för dessa kurser skapades ett något större utrymme för närundervisning. Att undervisningstiden ändå ansågs som knapp kan bero på ovana att bedriva ämnesdidaktiska studier på distans och att man därför inte har funnit former för det. Det kan också vara så att den metodiktradition som ligger nära didaktiken kräver mer tid för olika gemensamma övningar av laborativ karaktär.

Komplicerade inlärningsituationer är benämningen på en av de inriktningar som tidigare fanns inom det specialpedagogiska programmet som leder fram till specialpedagogexamen. Kursen med samma namn har bestått av fyra moment, vilka under utbildningens gång utkristalliserats som särskilt väsentliga delar av den specialpedagogiska verksamheten vid särskilda ungdomshem. Dessa är individualiseringsproblematiken, motivationsarbete, didaktiska konsekvenser av invandrarungdomars situation, samt makt och maktrelationer vid särskilda ungdomshem. I denna kurs har dessutom reflektionen som verktyg för utveckling av den pedagogiska verksamheten lyfts fram särskilt.

Kursen uppfattades i stort sett som betydelsefull. De två moment som handlade om motivationsarbete och invandrarungdomar uppfattades som särskilt bra, medan frågan om makt och maktrelationer visserligen sågs som viktig, men samtidigt som svår att få ut så mycket av. Momentet om individualiseringsproblematik ansåg flertalet deltagare vara mindre betydelsefullt och inte särskilt givande.

I kursen som behandlade datorers roll och möjligheter i undervisningen stod inte den tekniska användningen i centrum. Istället var det didaktiska och pedagogiska möjligheter och konsekvenser av olika typer av undervisning med datorn som hjälpmedel som var centrala. I princip samtliga deltagare ansåg denna kurs vara givande.

I kurser som avser att behandla datorer på något sätt upplevs ofta problem med att olika förkunskaper gör undervisningen svår att anpassa till de olika studerandes behov och önskemål. Att ovanstående kurs fokuserade didaktiska och pedagogiska frågor kan vara förklaringen till att såväl lärare med lång erfarenhet av datorn i undervisningen, som de som inte hade någon större datorvana före utbildningen, uppfattade kursen som givande. Några studeranden inspirerades till och med att gå vidare och konstruerade inom ramen för examensarbetet egna program för verksamheten.

Kursen "Didaktik med praktiska/estetiska ämnen som grund" har främst behandlat integration mellan teoretiska och mer praktiska ämnen. I ett mindre utvecklings-

arbete fick kursdeltagarna välja att arbeta med denna fråga på ett för dem och deras institution lämpligt sätt. Detta kunde inbegripa även integration mellan behandlingsavdelning och skola. Kursen innehöll betydligt fler praktiska moment än vad som annars var fallet under utbildningen. Detta var naturligt i och med kursens innehåll och syfte. Vid integrationstänkande kan det ofta kännas naturligt för elever att utgå från praktiska och estetiska ämnen. Därför lades också kursen upp på detta sätt. För de lärare som i sin dagliga gärning arbetar med praktiska och estetiska ämnen innebar kursen dessutom inspiration till utveckling av de egna arbetsformerna. Denna kurs, "Didaktik med praktiska/estetiska ämnen som grund", ansågs som viktig, eller mycket viktig. Även de som tidigare inte såg integration mellan olika ämnen, teori och praktik, eller behandling och undervisning som viktig, ansåg efter kursen att ett större samarbete mellan olika delar av verksamheten är både betydelsefullt och nödvändigt.

Kursen "Pedagogiskt ledarskap" syftade främst till att utveckla kunnandet för de av kursdeltagarna som i sin egen verksamhet fungerade som pedagogiska ledare. Kursen upplevdes som positiv, efter en trevande start. Inte bara de som då fungerade som pedagogiska ledare, utan också många andra, valde att läsa kursen. Detta kan ha gjort att motiven till varför man ville läsa denna kurs var varierande. Detta kan ha lett till att kursen upplevdes få en något trevande start.

Eftersom litteraturen inom området pedagogisk utredningsmetodik är knapphändig, lades denna kurs upp i en tydlig dialogform, där uppgiften i hög grad handlade om att kritiskt granska och diskutera dagens pedagogiska utredningar. Vissa föreläsningar förekom också. Dessa ansågs av vissa som så viktiga och givande att de borde ha erbjudits samtliga lärare. Inte minst de två momenten "kritiska synpunkter på testförfarande" och "nationella prov som alternativ till tester" sågs som mycket viktiga. De nationella proven borde, enligt flera kursdeltagare, ha ägnats betydligt mer tid.

Nämnas kan att det vid flera tillfällen tidigare i utbildningen har framkommit önskemål om en gemensam syn på pedagogiska utredningar hos de institutioner som har detta som uppdrag. En större likhet har ansetts som viktig. Gemensamma tester har nämnts som ett sätt att åstadkomma enhetlighet. Efter kursens slut har flertalet kursdeltagare ändrat uppfattning. En förändrad och i många fall mer kritisk syn på test har utvecklats hos de flesta. Istället är det verksamhetens styrdokument och nationella prov (vilka har utformats utifrån läroplanens syn på lärande) som anses kunna utgöra en gemensam plattform för en lokal utveckling av de pedagogiska utredningarna.

I 80-poängsutbildningen ingick även 10 poäng praktik. Denna genomfördes på den egna arbetsplatsen och redovisades vid tre olika tillfällen under utbildningen. I utbildningens övriga moment låg tyngdpunkten på att belysa litteratur, föreläsningar, etc, i ljuset av egna erfarenheter gjorda i praktiken. I praktikdelen kan perspektivet sägas ha varit omvänt. Utifrån den kunskap man hade förvärvat, skulle olika

delar av den egna undervisningen ställas under kritisk reflektion. För att göra detta möjligt var dokumentationen av den egna verksamheten av största vikt. Dokumentation, exempelvis i form av skrift, kan tydliggöra aspekter av förtrogenhetskunskapen som annars skulle förbli outtalad och därmed i princip omöjlig att reflektera över och diskutera kring. Utifrån reflektionen ges också större möjligheter att aktivt utveckla det egna arbetet.

Inledningsvis väckte praktiken i utbildningen ganska starkt ifrågasättande. Varför skulle man ha praktik i utbildningen, när man redan hade tiotal års praktisk erfarenhet? Efter det tredje och sista praktikmomentet tycktes åtminstone vissa av kursdeltagarna se praktikuppgifterna som meningsfulla och givande. Andra hade fortfarande svårt att se nyttan med detta moment. Detta kan vara ett tecken på att lärare i utbildningen inte lyckades förklara tanken med uppgifterna eller att det för en relativt stor andel av de studerande var svårt och arbetsamt att dokumentera och därmed kunna utsätta sin egen praktik för kritisk granskning.

80- och 40-poängsutbildningarna avslutades med examensarbete. De deltagande lärarna på 80-poängsutbildningen erbjöds möjlighet att presentera sitt arbete på B-nivå, vilket några också gjorde. Kvalitetskraven på dessa arbeten var högre än för övriga, och kunde också innefatta praktiska undervisningsmoment som sedan utvärderades. Det förhållandevis stora examensarbetet (10 poäng) har av ett antal studerande setts som mycket arbetsamt. Andra har sett det som en möjlighet att särskilt studera och utveckla någon del av verksamheten.

Efter samtal med lärare och pedagogiska ledare vid särskilda ungdomshem utformades examensarbetet för 40-poängsalternativet som ett dokumentationsarbete för den egna verksamheten. Uppgiften gick ut på att i relation till en egenhändigt konstruerad lokal arbetsplan för den egna verksamheten dokumentera, utvärdera och reflektera över den egna praktiken. Examensarbetet omfattade 5 poäng.

Ovanstående kurs har till skillnad från tidigare nämnda praktikkurs upplevts som mycket positiv av flertalet deltagare. Att i skrift beskriva den egna verksamheten och sätta ord på den förtrogenhetskunskap man har erhållit under många års verksamhet, har känts viktigt. Dessutom har arbetet för flera lett till att man har gjort förändringar av verksamheten i en mer utbildningsmässig riktning. Dessa förändringar och även tankar på förändring tycks ha mottagits mycket varierande på olika institutioner. Vissa studeranden har verkligen fått gehör för sina tankar, medan andra har känt att de har stött på motstånd. Kurser av detta slag kan vara ett sätt att motverka risk för att de studerande hamnar i en ny förtrogenhetsfälla. Att dokumentera arbetet skriftligt kan skapa möjligheter att också förhålla sig kritisk till det.

”Didaktisk påbyggnadskurs” benämndes den kurs som ingick i fortbildningen och lästes av de lärare som tidigare hade någon form av lärarutbildning. I kursens inledning gjordes ett försök att i mycket hög grad möta kursdeltagarnas önskemål och förväntningar. Eftersom de som läste denna kurs endast skulle läsa totalt 15 poäng var det extra viktigt att möta gruppens behov på ett tidigt stadium. Utifrån del-

tagarnas synpunkter som samlades in deras första dag i Växjö presenterades under dag två en kurs med en obligatorisk och sex olika valbara delkurser. Endast den obligatoriska delkursen var på förhand planerad av utbildarna och introducerades vid första centrala samlingen i Växjö. Även för denna grupp bedömdes erfarenhetsutbytet, kollegor emellan, kring ett ämnesområde som introducerades av duktiga föreläsare som det mest givande i kursen.

Att möta en grupp på detta mycket öppna sätt ställer speciella krav på uppläggningsen. Vissa deltagare tycks förvänta sig ett färdigt kunskapsstoff som de sedan skall erhålla i föreläsningsform. Att möta denna typ av förväntningar och samtidigt vara lyhörd för gruppens önskemål är ett svårlöst dilemma. Det relativt stora antalet avhoppare från alternativ IV kan ha sin förklaring i denna problematik.

Institutionschefernas syn på utbildningen

Vi ställde några frågor, även till institutionscheferna, om hur utbildningen hade upplevts. Deras svar redovisas i nedanstående figur:

Frågor	Positiva svar	Negativa och icke-positiva svar
<i>Hur har du i stort upplevt utbildningen för lärare vid särskilda ungdomshem, med avseende på utbildningens innehåll?</i>	Flertalet institutionschefer menar att utbildningens innehåll har varit mycket eller ganska bra.	Ingen menar att utbildningens innehåll har varit dåligt.
<i>Hur har du i stort upplevt utbildningen för lärare vid särskilda ungdomshem, med avseende på utbildningens uppläggning?</i>	Fem chefer menar att uppläggningsen har varit mycket eller ganska bra.	Två chefer anser att uppläggningsen har varit ganska dålig. Tre menar att den varken har varit bra eller dålig.
<i>Har du fått tillräcklig information om utbildningen?</i> (5-gradig skala med påståendena <i>Ja, absolut</i> å ena sidan och <i>Nej, inte alls</i> å andra sidan.)	Sju personer valde ett alternativ som var högre än mittvärdet, d v s de menade att informationen varit tillräcklig.	Tre personer valde ett lägre alternativ och två valde mittvärdet, d v s menade att informationen varit bristfällig eller icke fullt tillräcklig.
<i>I vilken utsträckning har du diskuterat utbildningen med de lärare som gått utbildningen?</i> (5-gradig skala med alternativen <i>I mycket hög grad</i> å ena sidan <i>Aldrig</i> å andra sidan.)	Ätta personer har valt ett alternativ som är högre än mittvärdet.	Två har gjort ett val som är lägre än mittvärdet.

Figur 11. Institutionschefernas syn på utbildningen

I det stora hela tycks de svarande institutionscheferna bedöma utbildningen som positiv. Innehållet tycks ingen av cheferna ha något att invända emot. Uppläggningsen, som bl a inneburit att deltagarna har varit borta från sitt arbete ett par dagar i månaden, har dock inneburit vissa problem. Det tycks i vissa fall ha varit svårt för de studerande att få tiden att räcka till för både studier och arbete. Verksamheten har ibland blivit lidande, menar ett antal institutionschefer. När det gäller informationen har samtliga institutionschefer fått samma information. Ändå uppfattas den på ganska olika sätt.

6 Utvecklingen under utbildningen

Detta kapitel, där utvecklingen av kunskap, attityder och handlingar under utbildningen redovisas, bygger dels på utvärderingarna av utbildningen, dels på den enkät som genomfördes efter utbildningens slut. Vissa resultat från delfistudien kompletterar och fördjupar bilden. Frågorna behandlade dels den egna utvecklingen, dels utvecklingen av det pedagogiska arbetet på olika nivåer.

De studerandes utveckling under utbildningen

Enkäten tar först upp en öppen och övergripande frågeställning. Svaren på frågan: *Vad har utbildningen betytt för dig?* kunde i huvudsak samlas i någon av följande tre kategorier:

- Utbildningsaspekter
- Personlig utveckling
- Kunskapsutveckling

Utbildningsaspekter

Några svar fokuserar givande inslag i utbildningen. Att utbildningen har tagit deltagarnas förtroenhetskunskap på allvar har gjort att mötet mellan nytt stoff i form av föreläsningar, litteratur och relevanta frågeställningar har upplevts som utvecklande. Inte minst nämns diskussionerna kring intressanta och utmanande uppgifter med kollegor som mycket betydelsefulla.

Personlig utveckling

Personlig utveckling, vilket inte nödvändigtvis är kopplad till yrkesutövningen lyfts fram i svaren. Det allmänt hållna svaret "påverkat privatlivet" kan även innebära andra förändringar än personlig utveckling. Många respondenter lyfter dock explicit fram att utbildningen har givit ett ökat självförtroende.

Kunskapsutveckling

Kunskapsutveckling av olika slag är det som främst har lyfts fram i svaren. Det gäller såväl kunskapsutveckling i allmänna termer, som utveckling av mer specifik kunskap. Av de mer allmänt hållna nyckelorden som lyftes fram kan särskilt nämnas *ökad insikt, förståelse, kunskap. Nya idéer och inspiration* nämner andra som viktiga. *Ökad förståelse för elevers behov* är ytterligare ett exempel på vad kunskapsutvecklingen kunde handla om.

I enkäten ställdes också en fråga som fokuserade just kunskapsutveckling: *Hur tycker du att dina kunskaper, värderingar, attityder, etc har utvecklats sedan utbildningen startade?*

Det finns de som här lyfter fram att man har fått bekräftelse på tidigare värderingar och kunskaper. En relativt samstämmig bild är dock att man har fått både breddade och fördjupade kunskaper inom flera områden. Särskilt lyfts kunskap om lärarrollen och pedagogikens villkor vid särskilda ungdomshem fram. Även de ämnesdidaktiska kurserna och kursen om läs- och skrivsvårigheter nämns som särskilt givande, eftersom de har inspirerat till utveckling av den egna praktiken.

De respondenter som i svaren tar upp attityder och värderingar menar att dessa snarast har blivit förstärkta under utbildningen. Förändringar av värderingar och attityder sker sällan snabbt. Dessutom kan det självfallet vara svårt att själv notera hur dessa utvecklas.

Institutionschefernas syn på deltagarnas kunskapsutveckling

Vi ställde en fråga om deltagarnas kunskapsutveckling till institutionscheferna.

Fråga	Positiva svar	Negativa och icke-positiva svar
<i>Har du märkt att deltagande lärare har utvecklat sin kunskap? (5-gradig skala med påståendena / mycket hög grad å ena sidan och Inte alls å andra sidan.)</i>	Nio institutionschefer har markerat ett värde som är högre än mittvärdet.	En har valt att markera ett lägre värde

Figur 12. Institutionschefernas syn på deltagarnas kunskapsutveckling

Institutionscheferna tycks således mena att deltagarnas kunskapsutveckling har märkts. Exempel på sådant som cheferna tar upp i detta sammanhang är:

Kan idag bättre genomföra och planera undervisningen utifrån elevernas förutsättningar.

Blivit säkrare i sin roll som lärare.

Större säkerhet i såväl undervisningssituationen som i behandlingskonferenser och avdelningsmöten.

Utveckling av arbetet

En annan dimension som berör utveckling innefattar svar som på ett eller annat sätt tar upp att arbetet har påverkats. Enkätens frågor om utvecklingen av den pedagogiska verksamheten vid särskilda ungdomshem inleddes med: *Hur skulle du vilja beskriva utvecklingen vid din arbetsplats sedan utbildningen startade?*

Utveckling av den egna pedagogiska praktiken

Ett vanligt svar handlar om att man har blivit säkrare i sin lärarroll. Man menar att man har fått en bekräftelse på att det arbete man har utfört tidigare faktiskt i stora delar har varit "rätt". Samtidigt uttrycker flera att yrkesrollen också har förändrats:

Jag känner mig mindre som "traditionell" lärare, mer som en vuxen person med naturlig auktoritet, som vägleder och påverkar eleverna under hela skoldagen. Jag jobbar mycket med elevernas sociala kompetens då jag anser att den utgör en förutsättning för elevernas utveckling.

För egen del har man blivit betydligt starkare i sin roll. En sak som man känner som det väsentligaste.

Jag är idag tryggare i lärarrollen. Generellt sett har jag fått ett vidgat perspektiv på det jag håller på med.

Man säger sig idag arbeta mer genomtänkt än tidigare. Ökad reflektion är något som lyfts fram i svaren:

Mer reflekterad verksamhet

Vi har fått ett språk som är användbart i tankar, förkovran och kommunikation.

Reflekterar idag över vad jag gör på ett helt annat sätt, vad, varför, hur.

Flera lyfter också fram att de är mer öppna för att prova alternativa inslag i undervisningen. Tankar om utveckling av verksamheten har kommit igång. I flera svar menar man också att det har skett en utveckling av det egna arbetet.

I svaren lyfts således bekräftelsen av att man redan tidigare har arbetat på ett bra sätt fram som viktig vilket har inneburit att man har blivit säkrare i sin lärarroll. Att bli säkrare i sin roll skulle kunna innebära att de studerande befäster en förtroenhetsfälla. Bekräftelsen av att tidigare ha arbetat bra kan leda till att man inte reflekterar kritiskt över sin verksamhet. Det kan i sin tur innebära att verksamheten inte heller utvecklas.

Möjligen kan det dock vara så att den tidigare erfarenheten initialt måste bejakas relativt kraftfullt i en utbildning av detta slag. Det finns skäl att anta att man för att kunna reflektera kritiskt och öppet diskutera den egna verksamheten behöver besitta ganska hög grad av självförtroende. Betraktas den tidigare praktiken som dålig leder detta kanske inte till att en ny förtroenhetsfälla utvecklas – man får istället svårt att överhuvudtaget se den gamla.

Den samlade pedagogiska verksamheten

En större samsyn mellan lärarna på institutionen är något som har lyfts fram av ett flertal. På flera institutioner menar man att den teoretiska och den praktiska undervisningen har närmat sig varandra. Ett gemensamt språk och mer diskussion gör att man idag börjar se möjligheter att utveckla ett samarbete.

En vilja till utveckling av den samlade pedagogiska verksamheten är också något

som betonas av en del. På vissa institutioner menar man att man redan har utvecklat nya och bättre lokala arbetsplaner, vilket kan utgöra en viktig början till förändringar i verksamheten. Några av deltagarna menar att man redan arbetar med mer ämnesövergripande undervisning än tidigare och att det förekommer mer samarbete mellan teorilärare och lärare i praktiska och estetiska ämnen.

Vid vissa institutioner har man dock upplevt det som problematiskt att endast en del av personalen har genomgått denna utbildning. Detta förklaras bl a av att de kunskaper och den begreppsapparat som man under utbildningen har tillägnat sig ställer till svårigheter i kommunikationen med lärare som inte har dessa kunskaper. Vid dessa institutioner har det också varit svårt att påverka den samlade pedagogiska verksamheten. Andra skäl som nämns till att det inte har skett någon utveckling av den samlade pedagogiska verksamheten är att utveckling tar tid, brist på stöd från ledningen och organisatoriska svårigheter.

Relationen mellan den pedagogiska verksamheten och övrig verksamhet

Vissa beskriver relationen mellan den egna pedagogiska verksamheten och institutionens övriga verksamhet som oförändrad. Av dessa är det några som menar att den är mindre bra och skulle behöva förbättras. Andra anser att relationen mellan den pedagogiska verksamheten och övrig verksamhet redan tidigare har varit bra.

Det är dock relativt entydigt att man ändå tycks ha upplevt vissa positiva förändringar. Skolan och dess personal tycks på många institutioner ha fått en viktigare roll vid behandlingskollegier. Idag läggs större vikt vid vad som händer med eleven i skolan och vilka utbildningsbehov eleven har. En större förståelse för varandras arbetsuppgifter tycks ha utvecklats. I vissa fall upplevs t o m att ett tätare samarbete mellan behandling och undervisning har utvecklats under utbildningens gång.

De vattentäta skott som finns mellan de olika verksamheterna har så smått börjat luckras upp.

Vi är viktigare nu när det gäller planeringar och behandlingskollegier, p g a vår säkerhet vad gäller argumentering samt dokumentation.

Tätare samarbete mellan kontaktlärare och kontaktpersoner kring eleven i åtgärds- och behandlingsplaneringsarbetet.

Några deltagare i utbildningen har dock upplevt en rädsla från övrig personal vid sin institution över att den pedagogiska verksamheten skall komma att överskugga övrig verksamhet.

Institutionschefernas syn på utbildningens syften

Som nämnts har utbildningen byggt på två övergripande syften. Vi frågade institutionscheferna i vilken grad syftena har uppnåtts.

Frågor	Positiva svar	Negativa eller icks-positiva svar
En fråga handlade om i vilken grad det ena syftet, att <i>utveckla förmågan att planera och genomföra specialpedagogisk verksamhet i skolan har realiserats</i> . (5-gradig skala med påståendena <i>I mycket hög grad</i> å ena sidan och <i>Inte alls</i> å andra sidan.)	Åtta institutionschefer markerade värden över mittvärdet.	En har valt ett värde under mittvärdet.
Det andra syftet, att <i>kunna utveckla den specialpedagogiska verksamheten så att den blir av avgörande betydelse för elevernas framtida möjligheter</i> behandlades i en annan fråga med motsvarande formulering.	Fyra institutionschefer har för denna fråga markerat värden över mittvärdet.	Sex personer har markerat mittvärdet.
<i>Har du märkt några förändringar i lärarnas undervisning?</i> (5-gradig skala med påståendena <i>I mycket hög grad</i> å ena sidan och <i>Inte alls</i> å andra sidan.)	Sju institutionschefer valde här ett alternativ som var högre än mittvärdet.	Två valde ett lägre alternativ.

Figur 13. Institutionschefernas syn på utbildningens syften och förändringar i lärarnas undervisning

I någon grad tycks således förändringar i lärarnas undervisning märkas efter utbildningen. Några exempel som lyfts fram:

Bättre planering av lektioner.

Fler initiativ till nya arbetssätt.

Ja, men vad som beror på utbildningen är svårt att säga.

Vi ställde också en öppen fråga *om utbildningen hade haft betydelse för institutionens verksamhet i stort?* Som framgår av nedanstående citat finns det flera tydliga tecken på att utbildningen av lärare har haft effekter även på den övriga verksamheten:

Bättre självkänsla, som har smittat av sig på övrig personal.

Ökat samarbete mellan skola och behandling.

Skolfrågor har blivit viktigare.

Utbildningen har positivt bidragit till att höja kvaliteten på våra utredningar.

Läroutbildningen har varit en viktig del i en utvecklingsprocess som rör hela behandlingshemmet.

Utbildningen har i vissa fall också inverkat på deltagarnas tjänstesituation. Exempel på detta är högre lön, ökad förberedelsestid, ändrade arbetstider. En annan förändring som någon tar upp är det faktum att lärare har lämnat SiS efter utbildningen.

Mot en förändrad yrkesroll

Vi har i ett antal frågor som berör yrkesrollen försökt få en bild av hur utbildningen har påverkat yrkesrollen. I enkäten fick man möjlighet att göra en jämförelse mellan sitt arbete och sin roll nu och hur arbetet gestaltade sig och hur rollen såg ut innan de påbörjade utbildningen.

Bland dem som svarade på dessa frågor råder en relativ samstämmighet om att man åtminstone i någon grad har förändrat sin yrkesroll och dessutom fungerar bättre i denna efter utbildningen. Med förändrad yrkesroll avses här att de studerande kan ha fått en ny och annorlunda syn på sin yrkesroll, men också att organisationen förändrar rollen, i och med delvis nya arbetsuppgifter. Detta skulle annars kunna leda till att en förändrad yrkesroll, åtminstone initialt, inte innebär att man upplever en mer fungerande yrkesroll, eftersom de nya arbetsuppgifterna kräver mer.

En viktig tanke med utbildningen var att låta de studerande integrera sin praktik och erfarenhet med teoretisk kunskap och vice versa. Vi ställde därför frågor kring hur man uppfattar att de teoretiska kunskaperna som tagits upp i utbildningen har kunnat användas i praktiken och om dessa kunskaper har hjälpt dem att bättre förstå sin praktiska verksamhet/praktik.

De teoretiska kunskaperna som har tagits upp i utbildningen har överlag upplevts som lätta att använda i praktiken (en instrumentell aspekt) och hjälpt till att bättre förstå den praktiska verksamheten/praktiken (en kognitiv aspekt). En bild som framträder är att kunskaperna har bidragit till att man nu har börjat reflektera och sätta ord på det som tidigare var en känsla och att arbetsuppgifterna upplevs ha blivit tydligare. Det finns dock en skillnad i uppfattningen om hur de teoretiska kunskaperna används i praktiken, respektive hjälper till att förstå den. Man har i något högre grad lyft fram den förstnämnda, mer instrumentella aspekten.

Förändringsarbete

För att få en uppfattning om vad utbildningen konkret har haft för betydelse för arbetet med eleverna och om utbildningen bidragit till att några åtgärder genomförts på arbetsplatsen, frågade vi också om man hade vidtagit några åtgärder som effekt av utbildningen.

Flertalet (mer än två tredjedelar) säger sig ha vidtagit någon form av åtgärd som ett resultat av utbildningen. En knapp tredjedel kunde dock inte se att någon konkret åtgärd hade genomförts som resultat av utbildningen. Följande är exempel på inslag i utbildningen som lett till åtgärder.

Det kan vara svårt att lyfta någon speciell kurs. Flera menade att det var utbildningen som helhet som har lett till åtgärder.

Kurs	"Åtgärd"
Elever med läs- och skrivsvårigheter	Lästeknikträning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Påbörjat diagnostisk utredning för läs- och skrivsvaga.
Konflikthantering	Ökad teamsamverkan över ämnesgränserna. Gemensamma mötestider med avdelnings- och undervisningspersonal.
Pedagogisk utredningsmetodik	Infört pedagogiska handlingsplaner. Reviderat både utrednings- och undervisningsmaterial i matematik.
Kunskap och lärande	Fler samtal med eleverna.

Figur 14. Exempel på förändringar som följd av utbildning

Vi ställde också frågan om någon har sagt eller på annat sätt låtit de studerande märka att de tycker att man har förändrat sitt sätt att arbeta efter utbildningen? Cirka hälften av respondenterna menade att så var fallet. Man poängterade framför allt säkerheten i yrkesrollen som visade sig i form av tydlighet, mindre impulsivitet, bättre observationer, bättre utredningar samt bättre argumentering.

Utbildningens betydelse för utveckling

I vissa fall har ganska stora förändringar påbörjats redan före utbildningen, varför inspirationen måste ha kommit från annat håll. Utbildningen tycks dock i många fall ha påverkat riktningen på förändringarna. Detta åskådliggörs av följande citat:

I vilken grad utbildningen inspirerat mig till förändringsinitiativ vet jag inte, men att den påverkat innehållet i olika förslag är helt klart. Äventyret fortsätter!

Utbildningen har inspirerat mig att kanske tänka i lite annorlunda banor eller i alla fall lägga ner mer arbete på faktorer som i en vanlig skola inte ligger högst på prioriteringen. Med det menar jag t ex att vi bör lägga ner mer tid än i en vanlig skola på motivationshöjande arbeten t ex att eleven måste få lyckas på ett bra sätt. Vi bör också tänka mer på den s k pygmalioneffekten och utnyttja den på ett bra sätt, genom att ha uppnåeliga förväntningar (mål, delmål) på eleven.

Dessutom har utbildningen i vissa fall lett till bättre möjligheter att driva och argumentera för förändringar i en viss riktning. Som exempel på det kan nämnas:

Detta är en följd av utbildningen (existentialism, den som pågår utanför mig, berör mig och man skall vara aktiv för att påverka sin situation) man kan inte bara tycka, man måste agera för att påverka sin arbetsmiljö, vi har tagit initiativ och vi har lyckats, processen är inte slutförd, en hel del är kvar. Det är upp till oss att kräva en förändring.

Den gav mig en "formell" vetenskaplig tyngd bakom de tankar och handlingar som i praktiken styrte undervisningen vid institutionen. Utbildningen har bidragit till att i första hand påskynda en utvecklingsprocess som redan varit påbörjad.

Självklart har utbildningen påverkat mig att se de saker som behöver förändras och den kunskap som utbildningen givit mig har medfört att förändringarna oftare har lyckats än misslyckats.

Vissa konkreta exempel nämns också på förändringar som hämtat inspiration av utbildning.

Givetvis har utbildningen haft betydelse beträffande tillkomst av missnöje med rådande omständigheter, de initiativ jag tagit och viss framgång. Det är dock inte helt lätt att ange i vilken utsträckning. Jag kan nog inte påstå att mitt ursprungliga tänkande egentligen förändrats på något avgörande sätt. Däremot har utbildningen givit mig ett stöd för det tänkande jag redan börjat utveckla. I den meningen var utbildningen mycket värdefull för mig. Flertalet beståndsdelar i utbildningen tycker jag var reflektionsstödande. Utbildningen har dock stärkt mig i min uppfattning att undervisning vid ett §12-hem kan ses som en speciell och mycket viktig del av behandlingen med en särskild koppling till att befrämja elevernas sökande efter kunskap. För att eleven ska lyckas med det krävs ofta specialpedagogiska insatser som berör elevens självkänsla, uthållighet, attityder, intressen, sätt att tänka o s v. En svårighet som fanns här vid vår institution var att man tidigare hade en mer traditionell syn på lärarens insats. Man ville inte inse att de lärare som verkade vid institutionen strävade efter en specialpedagogisk och mer behandlande insats. Här tror jag emellertid att det skett en viss förändring. Detta har indirekt givits av utbildningen p g a mötet med andra § 12-hem.

Sammanfattande kommentarer

Studien visar att utbildningssatsningen har haft stor betydelse för deltagarna, även för dem som inte har examinerats på samtliga kurser. I stort sett är de studerande mycket positiva till utbildningarna. De menar att de idag kan beskriva och reflektera över sin verksamhet på ett helt annat sätt än tidigare. Genom de kunskaper som utbildningarna har givit kan man idag se verksamheten i ett annat ljus. Detta skapar en större trygghet i arbetet och skapar dessutom en viktig grund för utveckling. Därmed skulle man kunna säga för att använda Kirkpatrick's termer (i Ellström & Kock, 1993), att deltagarnas reaktion och uppfattning om lärande har varit positiv.

I vilken mån verksamheten har utvecklats är svårare att uttala sig om. Den dominerande meningen är dock att det har skett vissa förändringar av det arbete som utförs. Dessutom visas en vilja att utveckla sitt arbete. Kontakter har också tagits med institutionschefer, pedagogiska ledare och behandlingspersonal på de hem som har lärare som har genomfört utbildningen. Dessa kontakter ger i princip samma positiva bild. Utan att dra alltför långtgående slutsatser av detta skulle man kunna säga att det mesta tyder på att deltagarnas beteende har förändrats i positiv riktning.

Vad gäller utbildningens faktiska resultat i förhållande till utbildningarnas mål, är det rimligt att anta att det ena av de två övergripande syftena har uppnåtts, nämligen

att deltagarna har utvecklat sin förmåga att planera och genomföra specialpedagogisk verksamhet. Om den specialpedagogiska verksamheten har utvecklats så att den blir av avgörande betydelse för elevernas framtida möjligheter är dock en öppen fråga. Att duktiga lärare kommer att bli allt viktigare för eleverna vid särskilda ungdomshem, i och med att samhällets krav på kunniga och lärande individer ökar, är dock inget alltför djärvt antagande.

7 Reflexiva processer i utbildningen

I detta kapitel redovisas resultat som mer direkt berör förutsättningarna för reflexiva processer i utbildning. I huvudsak bygger presentationen på den del av delfistudien som gäller utbildningen. Bilden som framträder kompletteras i någon mån av resultaten från fokusgruppsintervjuerna. Inledningsvis redovisas de resultat som handlar om kunskapssynens och lärandeprocessens betydelse för reflexiva processer. Därefter behandlas svaren som rör vissa centrala delar av en utbildning (föreläsningar, att arbeta parallellt med studierna, gruppdiskussioner och examinationer) och deras betydelse för reflexiva processer.

Synen på kunskap, reflektion och lärande

Hur man som utbildare och studerande ser på kunskap och möjligheterna att utveckla den i läroprocesser kan vara viktigt för möjligheterna att utveckla reflexiva processer i utbildning. I den första delfiomgångens svar uttrycktes tre olika sätt att se på kunskapsutveckling. Kunskap kunde enligt svaren för det första ses som samlande av fakta, för det andra som något som utvecklas inom individen och för det tredje som något som utvecklas i samspel med andra. När respondenterna fick ta del av dessa svar framkom i den andra frågerundans svar vad som kan beskrivas som en eklektisk syn. Samtliga kunskapssyner kan på något sätt bidra till att skapa möjligheter för reflektion över det konkreta arbetet. Följande utsagor från respondenterna belyser detta:

När jag läste sammanfattningen där de tre olika kunskapssynerna (samlande av fakta, inom individen, kollektivt lärande) redogjordes, slog det mig att de olika kunskapssynerna redovisades vitt åtskilda. Kunskapssynen är, anser jag, inget oföränderligt utan kan variera och blandas under tidens gång, utifrån omgivningens påverkan, även om man i grund och botten är anhängare av en viss kunskapssyn.

Jag ser det tämligen ointressant att fundera över om den ena eller den andra kunskapssynen mer eller mindre utvecklar eller hindrar möjligheterna att reflektera över det konkreta arbetet. Skälet till detta ställningstagande är att samtliga kunskapssyner var för sig och tillsammans kan skapa möjligheter till att utveckla reflektionen över det konkreta arbetet. Kanske är det istället olika grader av reflektion som blir möjliga beroende på vilken kunskapssyn som väljs. Jag tror dock att det kan vara svårast att reflektera i större gruppsammanhang som ex föreläsningsformen. Men å andra sidan kan det som framkommer i denna återföras till mindre sammanhang t ex kollegiala samtal i mindre grupper och "inre" samtal med sig själv. Att föreläsningsformen försvårar "direkt" reflektion sammanhänger dock snarare med den i mitt tycke kulturellt betingade "talängslan" som hindrar den enskilde åhöraren att verbalisera sina tankar i större grupper.

Om fokus för reflektionen är det arbete som ska utföras i verkligheten så anser jag att möjlig-

heterna till reflektion kräver ett synsätt där både fakta, inre utveckling och samspel med andra har betydelse om än med olika vikt. Att således ensidigt hävda en viss kunskapssyn på bekostnad av de andra kan vara lite vanskligt. I nuläget uppfattar jag dock att tyngdpunkten bör ligga på samspelet med andra. Det mest betydelsefulla samspelet skedde med min studiekamrat från min egen institution. Detta berodde självklart på att vi inte var begränsade i tid och rum till vistelsen i Växjö.

Denna eklektiska kunskapssyn beskrivs av någon som en syn som ser till möjligheterna att bygga kunskap utifrån alla möjliga informationskällor eller informanter. Denna person skriver:

Det som utvecklar min reflektionsförmåga över mitt arbete är i lika stora delar det "inre samtalet med mig själv" och samspelet med andra människor. Jag anser att ingen av kunskapssynerna lägger några direkta hinder för att reflektera över det konkreta arbetet, även om samspelet med andra människor ger fler och bättre möjligheter att objektivt se på sitt eget arbete. Det är svårt att ge exempel från utbildningen, men det som framförallt har påverkat mig är samspelet med andra människor d v s de gånger som man både formellt och informellt (föreläsare o dyl) har tagit del av de andra institutionernas arbetssätt samt "smält" ihop det med min egen erfarenhet och de olika föreläsningar ...//... som vi har fått. Allt detta har sedan bearbetats inom mig. Därmed ser jag mitt eget "kunskapande" som en följd av medvetna val av förhållningssätt till OLIKA informationskällor. Källorna kan vara föreläsare såväl som kollegor och informationen som behandlas kan vara placerad innanför såväl som utanför kunskapsområdet. Ur informationsmängden kan jag vaska fram den information jag finner lämplig och relevant och denna specifika information internaliserar jag med redan befintlig kunskap. Därmed blir själva kunskapandet för mig en selektiv process som bygger på en ständig nyfikenhet och genuin vilja att utsätta mig för det för mig obekanta eller okända.

I denna syn blir reflektionsprocessen det centrala. Såväl kollektiv reflektion, d v s något som sker i samspel med andra, som individuell reflektion, något som sker inom individen, ses som betydelsefull. I de här diskuterade utbildningarna har gruppen fungerat som plattform för den kollektiva reflektionen. Detta kan vara förutsättningen för den individuella reflektionen och vice versa. Några beskriver det på följande sätt:

En individs positiva kunskapsutveckling förutsätter ett samspel med andra individer. Att lyssna och bli lyssnad på är viktiga ingredienser i utvecklingen. Det är alldeles utmärkt att fördjupa frågeställningar och problemlösningar i lämpligt stora diskussionsgrupper. För stora grupper tenderar till icke önskad ytlighet och gruppprocessens dynamiska utvecklingsmöjlighet försämrars. Hur effektiv en grupp är beror mycket på vilka relationer som råder i gruppen. Hur länge den varit en grupp, tillit, samspel, respekt, ödmjukhet, storlek etc. Att ha vilja att lyssna, reflektera och försöka förstå andra människor är en förutsättning för att själv kunna räkna med att bli förstådd.

Sammantaget anser jag att det mer handlar om den enskildes vilja och förmåga att se möjligheterna i olika sammanhang och tillsammans med olika individer reflektera över det konkreta arbetet. Men för att eliminera risken att fastna i en inre, reflektiv monolog med sig själv, tror

jag det är av avgörande betydelse att den inre monologen "dialogiseras" med andra ord verbaliseras och bearbetas i dialog med andra. I det dagliga arbetet då främst med kollegor som äger dialogens gemensamma referensram men vid olika tidpunkter även med andra utanför denna.

Enligt min uppfattning om vilken kunskapssyn som utvecklar möjligheterna att reflektera över arbetet är det dels den kunskap som leder till inre reflektion och handlingsförändring (hos individen), dels de kunskaper som utvecklas i samspelet mellan individer. I diskussioner mellan kursdeltagare tvingas jag att argumentera för min åsikt, förhoppningsvis lyssnar mina studiekamrater till mina åsikter med respekt, gör inlägg och frågar mig när de inte förstår vad jag menar. Den dialog som då uppstår är grunden för att reflektera över det konkreta arbetet. Just detta uppstår när människor möter varandra i en gruppdiskussion och delar med sig av erfarenhet.

En respondent beskriver denna reflektionsprocess som ett inre sorteringsverk:

Reflektionen är som ett inre sorteringsverk som konkretiserar, sammanställer och tydliggör en situation, handling eller skeende. Uppfattningar formas för att åter prövas mot andra individer och den praktiska verkligheten, för att åter revideras och/eller tillägga något i reflektionens bearbetningsprogram o s v. Det är en lärandeprocess så god som någon.

I den andra delfrågerundan presenterades också två sätt att betrakta lärandeprocessen; ytinläring och djupinläring. I ytinläring försöker den studerande lära in det nya på ett så exakt och detaljerat sätt som möjligt för att senare kunna återge kunskaperna i samma form. I ett djupinriktat lärande söker den studerande efter mening och sammanhang i det hon studerar och försöker se hur det nya hör samman med tidigare erfarenheter och med verkligheten. Respondenterna var ganska eniga om att djupinläring utvecklar möjligheterna att reflektera över det konkreta arbetet. Följande citat belyser detta:

Skälet till detta finns troligtvis att finna i att jag delar uppfattningen om att kunskapen (i dess mest "sanna" bemärkelse) skapas i en process som kännetecknas av djupinläring. Den ytinriktade kunskapen är i mitt tycke alltför situationell, flyktig och mindre varaktig till sitt väsen. Därmed inte sagt att den ytinriktade helt saknar värde. Men, som jag ser det, kan den ytinriktade kunskapen komma till uttryck i situationer som handlar om direkt tillägnande av nya färdigheter som omedelbart skall omsättas i praktisk och konkret handling. T ex räcker det med en kort information från en handledare eller medstuderande för att komma igång med att använda ett ordbehandlingsprogram i datorn. Därmed kan jag kanske uttrycka det som om ytinläring är befogad vid snabb och konkret tillämpning här och nu, medan djupinläringen mera är kopplad till ett långsiktigt lärande för en framtida beredskap.

I vilket fall som helst tror jag att reflektion i sig innebär att fundera mera långsiktigt och ständigt återkommande och med en förankring i ett större och mera komplext sammanhang. Därmed tycker jag mig ana att relationen reflektion-djupinläring känns mer riktig än relationen reflektion-ytinläring. I den senare skulle jag nog hellre vilja använda begrepp som omprövning, angreppssätt, etc. istället för reflektion.

Djupinläring är naturligtvis det man oftast skall sträva mot. Att kunna reflektera över kunskap

är inget som förekommer naturligt i oss alla utan reflektionsförmågan är, anser jag, en färdighet som måste tränas för att utvecklas. Ytinläring klarar alla av, så tillvida att materialet är på rätt nivå.

Det tycks således som att det, samtidigt som det finns skäl att vara öppen för en eklektisk syn på kunskap och lärande, är viktigt att särskilt ägna uppmärksamhet på att skapa goda villkor för reflektion i en utbildningssatsning. Därför bör ändå en mer utvecklingsinriktad pedagogik vara utgångspunkten. Detta gäller inte minst med tanke på en fortsatt utveckling även efter en utbildnings avslutning.

Det finns de som lyfter just det utvecklingsinriktade lärandet i utbildningen. I nedanstående citat framkommer funderingar om hur detta lärande skall kunna upprätthållas och hur arbetet skall kunna utvecklas även efter utbildningen.

Utbildningen har fått mig att mer än tidigare tänka på en "utvecklingsinriktad pedagogik". Jag tycker att frågor som kan knytas till en sådan pedagogik genomsyrade utbildningen. Jag känner också att jag behöver mer av det. De femton poängen var för lite, eller hur går jag vidare? För närvarande är klimatet gott inom lärargruppen på enheten och pedagogiska frågor får utrymme, men utvecklingsarbete kan inte drivas som vars och ens fritidsintresse.

Centrala delar av utbildningen

Olika inslag i utbildningarna, som centrala samlingar med föreläsningar, arbete parallellt med studierna, arbete i studiegrupper och examinationer, har haft stor betydelse för lärandeprocessen och gett stöd åt möjligheterna till reflektion. Nedan följer ett antal citat som beskriver föreläsningarna vid de centrala samlingarna och deras betydelse för reflektionsprocessen.

Föreläsningar

Föreläsningar visar sig vara betydelsefulla. De skapar motivation och nyfikenhet inför studierna. I dessa två citat beskrivs hur nyfikenheten har väckts:

De centrala samlingarna med föreläsningar har även hos mig väckt nyfikenhet.

Jag har sökt egen litteratur i samband med flera föreläsningar just för att det har tilltalat mig.

I följande citat belyses hur föreläsningarna har kunnat erbjuda perspektiv till den studerandes förtrogenhetskunskap:

Påståendena väcker olika funderingar som jag skall försöka författa så tydligt som möjligt. Dels delar jag inte den syn som kommer till uttryck i det första citatet kring kunskap som samlande av fakta. För mig handlar de centrala föreläsningarna mycket om hur jag som enskild "elev" på förhand valt att vilja förhålla mig till det som föreläsaren belyser utifrån sitt perspektiv och den kunskap han besitter kring föreläsningssämnet. Som jag ser det, har alla föreläsare något att tillföra min egen kunskapsbild. I "sämsta" fall bekräftar han/hon den kunskap jag redan bär med mig vilket inte heller är fy skam. Med andra ord handlar det om hur jag VÄLJER

att förhålla mig till föreläsningssituationen, till föreläsaren och innehållet i det han föreläser om.

Föreläsningarna har också fungerat som stoff för vidare reflektion i gruppen. Följande citat belyser detta:

Håller med övriga intervjuades påståenden i stort. Jag tycker emellertid att föreläsningarna på de centrala samlingarna var bra. Vi från min institution fortsatte ofta på kvällen med att diskutera och värdera föreläsningen.

Att föreläsningarna dessutom fungerar som underlag för en individuell reflektion är nog så betydelsefullt. Ett svar som förstärker denna bild är följande:

Min egen erfarenhet från mina utbildningar, som ung skolelev och senare lärarhögskola och universitet, handlar mycket om kunskap som samlande av fakta. Denna kunskap har sedan utvecklats inom mig, inte minst när jag som lärare mött elever och kollegor. Jag är full av positiva erfarenheter av samlande av fakta. Centrala samlingar och föreläsningar är positiva för mig. Exempel från Växjöutbildningen är föreläsningarna ...//... Jag är van vid den typen av överföring och tycker att jag kan sortera, bearbeta och använda den nya kunskapen i mitt samspel med andra. T ex i mitt yrkesliv. Processen från insamlandet till användandet är värdefull för mig. Jag reflekterar gärna, själv och med andra, och mår bra av att det finns tid mellan kunskapsinhämtningen och "kunskapsanvändandet." Exempel en heldagsföreläsning nyligen om ADHD ger mig i mitt utredningsarbete nya infallsvinklar, nytt förhållningssätt och får mig att tänka vidare i åtgärdsförslag för elev.

Lärarrollens betydelse

Att läraren varierar sitt arbetssätt menar man har haft betydelse:

Alla former av kontakter, litteraturen, centrala samlingar är av stor betydelse i utveckling, förändring och ett stödjande medel för mitt sätt att bemöta klientens behov.

Motivera till lärande genom betoning av relevans och verklighetsanknuten kunskapsinhämtning.

Lärarens sätt att vara har också varit av betydelse för reflektionsprocessen. De studerande har kunnat bearbeta och reflektera över den kunskap som förmedlas av läraren, men svaren från respondenterna syftar också till den diskussion som skett i mötet mellan lärare och de studerande. Följande citat belyser detta:

En del lärare bidrog i hög grad till reflektion. T ex serverade läraren i matematik ...//... "klurigheter" på ett mycket sympatiskt sätt. Vid mitt arbete med examensarbetet bidrog min handledare med tänkvärda synpunkter. Även psykologerna ...//..., som ledde undervisningen avseende läs- och skrivsvårigheter var viktiga. (Det har även varit så att jag senare haft förmånen att närvara vid ett par föreläsningar av nämnda radarpar). Man får inte glömma bort att mina behov och säkert många andra § 12 lärares behov var särskilt stora beträffande vissa ämnen som t ex läs- och skrivproblematik. För mig var även kursen ...//... om konflikthantering värdefull.

Det som jag i min medvetna del mest har funderat kring och använt mig av är lektionspassen ...//... om utredningar. Jag var motiverad (hade just börjat arbeta på vår utredningsavdelning) och intresserad och trivdes med ...//... sätt att arbeta med oss. Det har påverkat mitt sätt att skriva utredningar, särskilt hans (och ...//...) poängterande av kraften i det positiva tänkandet om elevens möjligheter. Också reflektioner om hur och för vem jag skriver och språkbearbetningen.

Motivationsföreläsningen ...//... och hans bok gav mig ord och förståelse för hållning och attityder gentemot elever och annan personal i dessa frågor. Visar jag att jag tror på elevens förmåga? Varför sviktar motivationen hos just den här eleven?

Arbete parallellt med studier

För att kunna reflektera över sitt eget arbete är förhållandet teori och praktik betydelsefullt. Att få till stånd en växelverkan mellan praktiska erfarenheter och teoretisk analys är viktigt för att utveckla möjligheterna till reflektion. Följande citat är exempel på detta:

Jag tycker att denna form av utbildning kändes skräddarsydd just för mig. Att få utbilda mig parallellt med mitt arbete gav mig möjlighet att reflektera över det arbete vi gjorde med respektive flicka. Jag tycker utbildningen givit mig oerhört mycket som varit utvecklande för mig.

Beträffande praktikmomenten så var ju arbete parallellt med utbildningen en förutsättning för en verklighetsanknuten reflektion.

Följande citat fördjupar diskussionen då respondenterna lyfter förhållandet mellan konkreta och abstrakta moment:

För mig är de båda mycket starkt förknippade med varandra. Den ena är beroende av den andra och vice versa. När balansen är väl avvägd leder det till en kunskapsspiral som för själva "kunskapandet" framåt. Teorin (formad av andra) provas i en praktik (formad av mig själv) som i sin tur omformas och bildar underlag för ny, men nu egen teori, och som i sin tur bollas mot andras teorier men som också kan jämföras med andras praktik (kollegors text) o s v. Dock är teorier för mig ingenting annat än abstraktioner som är grundade i en praktisk och konkret verklighet, alltså den vardagliga praktiken. Samtidigt handlar praktiken om själva "handlandet" i större utsträckning än teorin som mer handlar om själva "tänkandet". Tillsammans handlar det alltså om att integrera tanke och handling och denna integration kan ske på olika arenor, den teoretiska såväl som den praktiska.

När det gäller teori och praktik anser jag att "det ena kan inte utvecklas utan det andra", d v s teori och praktik måste varvas. Teori som inte blandas med praktik leder ofta till att man målar upp en bild inom sig hur det skall vara och hur det kommer att fungera. En bild som förmodligen ligger en bit ifrån verkligheten. Samtidigt måste teoretiska kunskaper tillföras för att man skall kunna utveckla det praktiska arbetet på ett positivt och riktigt sätt. Ett exempel från utbildningen är att vi började utveckla ett självutvecklingsschema för eleven enligt en modell som vi fick presenterat för oss. Vi fick alltså direkt pröva det teoretiska i det praktiska arbetet.

Att reflektera över sin egen praktik och sina egna erfarenheter i ljuset av teorier är en lärandeprocess där man blir medveten om sina begränsningar i form av "hemmablindhet",

ogrundade antaganden, skensamband. Det kan också bidra till en större förståelse av den egna verksamheten. Följande citat belyser detta:

Helt naturligt att teori och praktik hänger samman. Mycket av det jag läste bekräftade och förklarade det som jag redan mött i mitt arbete.

Som citatet i frågeformuläret säger, "det fanns en direkt koppling mellan utbildningen och min situation på arbetet", så tydliggör detta min uppfattning att effektivt lärande utgår från förståelse och upplevelsepedagogisk grund. Att reflektera över sin egen praktik blev nödvändigt när uppgifter under utbildningen byggde på problemorienterad inlärnin genom praktisk erfarenhet. Den praktiska erfarenheten var mycket stor i utbildningsgruppen, från ett till mer än trettio års arbetslivserfarenhet. Denna flod av samlade kunskaper, kommen från många bäckar, kommer ni forskare genom ett konstant tillflöde att utveckla till en ocean.

Att samordna teori och praktik är enligt mitt sätt att se grunden för att förändra handlingsmönster. Att studera verkligheten leder till att man ser på denna verklighet med andra ögon (lärandeprocessen leder till detta). Ett av syftena med utbildning var ju att studera vår egen arbetsplats, och jag tycker verkligen att detta hände under min utbildning.

Studiegruppen

Lärandet i samverkan med andra har varit en viktig del i utbildningen. Att underlätta lärandeprocessen genom att använda relationen mellan de studerande i grupper där erfarenhetsutbyte är centralt, har uppfattats som betydelsefullt:

Gruppdiskussioner där jag fick ta del av hur andra jobbar på sina institutioner. Möjligheten att utbyta erfarenheter gjorde att man kunde se på sin institution med nya ögon.

Det i utbildningen som tvingade mig att fundera över min syn på saker och ting var mötet med gruppmedlemmar. De diskussioner som flödade i gruppen omfattade så mycket värderingar att de var omöjligt att undvika att i djupet inte beröra mina kunskaper. Jag menar att det var där som jag utvecklade mina kunskaper.

Att träffas i grupp och få diskutera sina och andras erfarenheter har haft betydelse för reflektionsprocessen, vilket detta citat belyser:

... gruppträffarna var oerhört givande. Att diskutera och reflektera över vad vi alla har för gemensam nämnare har varit enormt utvecklande. Man kan "suga" godbitarna ifrån varje institutions sätt att arbeta och forma det så att det passar den egna verksamheten. Den process som kursen startade finns fortfarande kvar, det innebär att jag kan vara lite mer kritisk mot mig själv och min arbetsplats.

Studiegrupperna har inte enbart haft en lärande funktion utan också en stödjande och motivationsskapande funktion, vilket belyses enligt följande:

Studiegrupperna gav mig absolut mest. Vi kunde med hjälp av varandra utvecklas och få stöd och knuffa framåt när det gick tungt. Vi kunde också bolla med varandra om saker som man kört fast med i hemstudierna. Samspelet med andra människor är en otrolig förmån ur studie-

syfte. Utvecklingen inom individen tror jag sker med en slags automatik under utbildningens gång. Även om jag kanske inte ändrat mitt synsätt och min uppfattning så har den säkert breddats i och med att man har lärt sig mer om andra och fått större kunskap och förståelse om helheten.

Examination som reflektionsprocess

Utvärdering av kunskaper har varit en viktig del i lärandeprocessen. Examination som lärande tycks vara ett viktigt stöd i en fortlöpande process av reflektion över arbetet. Följande utsagor bekräftar detta:

Insändningsuppgifternas utformning och feed-back tror jag har betytt mycket för den knuff mot framtiden jag behövde. Här sattes reflektionerna ordentligt igång.

Insändningsuppgifterna knöt teori och praktik ihop genom att vi i arbetet med dem kunde utgå från "verkligheten" på arbetsplatsen. Jag gavs en möjlighet till strukturering och konkretisering av de tankar jag haft under årens lopp. Genom att skriva och på så sätt synliggöra tankarna, framväxte ett material som fungerar som underlag för fortsatt reflektion och samtal med andra.

De svar som jag har fått på mina inlämningsuppgifter (även vid andra muntliga tillfällen) har varit värdefulla, t ex har jag fått positiv feed-back på mina egna tankar och funderingar när det gäller att jobba med våra ofta ganska jobbiga barn. Även möjligheten att diskutera problem och möjligheter som t ex de målrelaterade betygen ger upphov till har varit värdefullt.

Den feed-back som vi fick på dessa uppgifter kändes viktiga och värdefulla. Feed-backen utgick oftast på att värdera hur jag tänkte och inte så mycket på vad som var rätt och fel.

Examinationer och examensarbeten är en del av lärandeprocessen som man genomgår när man arbetar sig fram till en förståelse eller lösning på ett problem. I denna reflektionsprocess är skrivandet och feed-back från examinatorn/handledaren viktig:

Den del av kursen som mest främjade reflektion var arbetet med den sk examensuppgiften eller forskningsuppgiften. Det arbetet var mer omfattande än en insändningsuppgift och genererade fler kontakter med handledaren.

En av respondenterna beskriver reflektionsprocessen som en interaktion mellan lärare och studeranden, där reflektionen stimuleras genom en kedja bestående av fråga-svar-fråga:

Möjligheterna till reflektion stimuleras helt klart mer av djupinlärnin g än ytinlärnin g. Ofta är det mer frågorna än svaren som initialt väcker reflektion. Men frågor utan svar och utan nya frågor och nya svar ger inte mycket. Det är interaktionen mellan handledaren och de studerande som är viktig liksom den mellan de studerande. I den interaktionen måste handledaren vara beredd att ge sina synpunkter, sina svar och inte enbart ställa frågor med motiveringen att det är frågorna som ger eftertanke, reflektionen. Det är lika mycket svaren som ger frågorna och därmed reflektionen. En pedagog som ger egna svar (egna synpunkter) ger då de studerande möjlighet att tänka "kritiskt" och ställa frågor att sedan fundera över. Jag tror således inte på ett

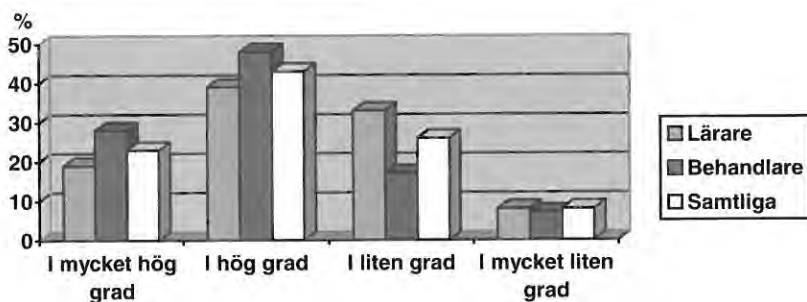
enahanda synsätt där pedagogen påtar sig rollen som en frågeställare. Finns det inte en tendens att handledaren gömmer sig bakom dylika roller rädd för att bli kritiserad? Reflektionen stimuleras av en kedja bestående av svar-fråga-svar-fråga o s v. Med det upplägg som utbildningen hade kan jag inte riktigt se så goda exempel på dylika kedjor förutom under det s k examensarbetet ("forskningsuppgiften"). Givetvis gav diskussionerna i små grupper möjlighet till växelverkan och ibland fråga-svar-kedjor. Men för riktigt god reflektion tror jag att det krävs en utsträckning över tid samtidigt som interaktionen emellanåt kanske måste vara relativt snabb. Insändningsuppgifterna kändes mera ha haft ett dylikt upplägg. I själva verket är kanske examinationen det viktigaste medlet för inläring och kunskapsutveckling. Med modern it-teknik så tror jag att en process via internet skulle kunna ge just den typ av kommunikation med fråga-svar-kedjor som jag efterlyser.

8 Reflexiva processer i arbetet

I detta kapitel redovisas de resultat som mer direkt berör förutsättningarna för personalens lärande på arbetsplatsen. Resultaten hämtas från såväl delfistudien, som från enkät- och fokusgruppsundersökningarna. Först redogörs översiktligt för personalens uppfattningar om vilka möjligheter som finns att lära av och i vardagen. Sedan belyses synen på kompetens och kompetensutveckling. Uppfattningar om villkoren för reflektion i och över arbetet redovisas därefter relativt ingående. Avslutningsvis redogör jag för personalens syn på förändringsarbete. Det finns i denna del av arbetet möjligheter att jämföra lärarpersonalens uppfattningar med behandlingspersonalens.

Villkor för "vardagslärande" vid särskilda ungdomshem

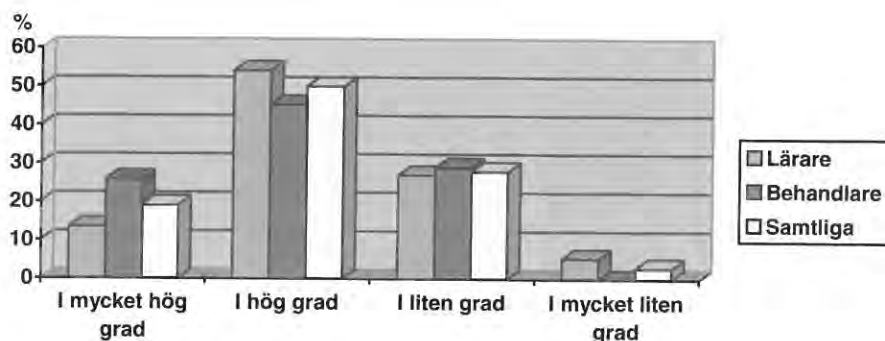
Vi har försökt fånga in hur respondenterna uppfattar några för studien viktiga delar av sin arbetssituation. För att "vardagslärande" skall ske är det exempelvis viktigt att arbetssituationen är av sådan karaktär att man känner sig delaktig i verksamheten i stort och att arbetsuppgifterna är varierande. Sambandet mellan verksamhetens övergripande mål och målen för det egna arbetet är en viktig faktor. Vi frågade hur tydligt detta samband är.



Figur 15. Upplevt samband mellan verksamhetens övergripande mål och mål för det egna arbetet. Procent, n=70 (varav 38 lärare) Ej anggett svar (EAS): 5 (2 lärare)

Som framgår ovan anser det stora flertalet av respondenterna att sambandet i hög eller mycket hög grad är tydligt. En relativt stor skillnad mellan lärare och behandlare kan dock noteras. Bland lärare är andelen som anser att sambandet är tydligt drygt hälften, medan det bland behandlarna är cirka tre fjärdedelar.

Ett annat viktigt förhållande är som nämnts om man anser arbetsuppgifterna vara varierande. Alltför mycket rutinarbete som upprepas lär knappast vara underlag för reflektion.



Figur 16. *Upplevelsen av variation i arbetsuppgifterna. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 2 (1 lärare)*

Arbetsuppgifterna, menar det stora flertalet (nästan 70%), är varierande i hög eller mycket hög grad. En så stor andel som en tredjedel menar dock att arbetsuppgifterna inte är särskilt varierande. Följande utsaga får illustrera variationen av arbetsuppgifter:

Jag arbetar med utredningar. Jag undervisar. Jag deltar i avdelnings- och utredningsmöten. Jag skriver elevscheman m m. Mycket trevliga, spännande och utvecklande arbetsuppgifter.

Några respondenter visar på att det kan vara ganska olika när det gäller variationen.

Jag jobbar på en öppen avdelning och kan då göra saker med eleverna som inte går att genomföra på låsta.

Jag kan själv variera mig inom min ram. Men någon påverkan eller uppmuntran utifrån eller från ledningen finns ej.

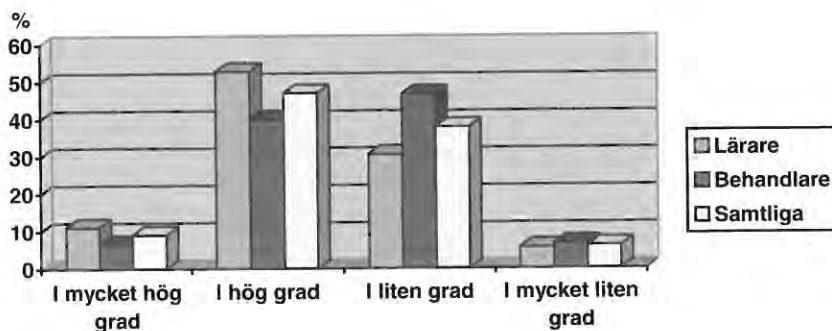
Både och, varierar de vid den egna praktiken, i det större inte alls så varierande.

Av den grupp som inte anser att arbetsuppgifterna är särskilt varierande kan dessa citat vara belysande.

Saknar mer kvalificerade arbetsuppgifter.

Ett kvantitativt sysselsättande tenderar att bli ganska stereotyp.

En annan fråga gällde huruvida klimatet vid den egna institutionen tillåter misstag. För att våga prova nytt kan det vara av vikt att eventuella misstag inte "bestraffas". Självfallet är arten av misstag viktig i sammanhanget. Frågan är formulerad på ett sådant sätt att den inte ger vägledning om arten av misstag. Vissa misstag av exempelvis juridiskt slag eller allvarliga eller återkommande misstag som kränker någon



Figur 17. Upplevelsen av om misstag i arbetet är tillåtna. Procent. $n=70$ (varav 38 lärare) EAS: 4 (2 lärare)

elev är naturligtvis inte acceptabla. Frågan tycks dock ha fångat upp en mer allmän inställning till misstag.

I figur 17 visas att upplevelsen av om misstag tillåts varierar ganska rejält. Lärare tycks i högre grad än behandlare uppleva ett tillåtande klimat. Som framgår av nedanstående utsagor beror det annars på arten av misstag, men de säger också en del om det upplevda klimatet på den egna institutionen och att det kan skilja en del inom institutionen. Först några med en i grunden positiv hållning:

Misstag händer tyvärr vid nytänkande men ingen blir hängd för det. Ett misstag kan i många fall leda till framsteg och erfarenhet.

Jag anser att klimatet vid institutionen tillåter misstag om det inte direkt är till skada för eleven. Om jag begår misstag i undervisningen går det att rätta till, men man måste hela tiden se till elevernas bästa.

I form av olika projekt prövar vi oss fram. Detta i sig själv tillåter ett visst mått av misstag. Finns fortfarande tendens på institutionen att se behandling utifrån slutna enheter. Vi är duktiga på kontroll i form av att bedriva behandling på slutna enheter. Svårare få acceptans för öppen behandling i form av att pröva andra alternativ där elev/klient under en utslussningsfas får tillåtelse att misslyckas, inte klara av. Institutionslivet kan bli för beskyddande vilket då medför för stor omställning då denne skall skrivas ut. Vi är dock betydligt bättre på detta nu än tidigare.

Att inställningen till misstag tycks skilja inom en institution är följande citat exempel på:

På skolsidan JA. I behandlingen är det mer tveksamt.

Det beror på karaktären av misstag. Den pedagogiska enheten tror jag tolererar mer än institutionen i sin helhet. Gör man fel får man höra det. Gör man något bra är det tyst.

På ungdomshemmet är klimatet inte sådant. Inom vår pedagogiska del finns utrymme och klimat för detta.

En mer osäker bild framträder i några av respondenternas uttalanden. Dubbla budskap och en osäkerhet om vad ledningen och andra egentligen anser framträder här:

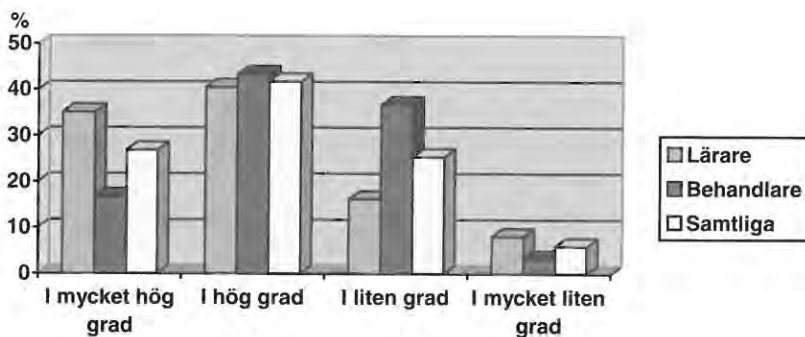
Officiellt tillåts misstag, men inte känns det som att det skulle vara okey.

Klimatet är arbete med människor. Ingen människa är felfri. (Jag tvivlar ibland om ledningen har samma åsikt.)

Både ja och nej. Institutionsmiljön är ju i sin struktur formad för att så få misstag som möjligt skall begås. Det märks också framförallt på våra chefers agerande i många situationer. Det kan liknas vid en ångest när något fel har begåtts.

Vi är inne i en process som gör att vissa har svårt att tolerera misstag, men vi jobbar på att förändra det synsättet.

Ett annat förhållande som delvis hänger ihop med hur man ser på gjorda misstag är om man känner att man i arbetet har möjlighet att prova nya saker som bygger på erfarenheter som görs i vardagsarbetet.



Figur 18. Upplevelsen av att kunna prova nytt utifrån erfarenheter som görs i vardagsarbetet. Procent. $n=70$ (varav 38 lärare) EAS: 3 (1 lärare)

Även när det gäller möjligheter att prova nya saker som bygger på erfarenheter som man gör i vardagen, menar det stora flertalet av respondenterna (cirka 65%) att man i hög, eller mycket hög, grad har denna möjlighet. Andelen lärare som anser detta är klart större än andelen behandlare. En så stor andel som en tredjedel av de tillfrågade menar dock att möjligheterna att prova nytt inte är särskilt stora. Andelen behandlare i denna grupp är större. Några uttrycker stora möjligheter att prova nya sätt att arbeta på. Vissa lyfter fram att det bl a är detta arbetet bör gå ut på.

I detta arbete måste man kunna allt och blir aldrig fullärd.

Det handlar väl hela tiden om att använda sig av erfarenheter och kunskap såväl ny som gammal annars blir allt fastlåst.

I lärarteamet och organisationen av den pedagogiska verksamheten fungerar detta utmärkt. Det är rent av det som är meningen med en del av den nya verksamheten. I teamet finns ingen dålig hierarki som stoppar sådana initiativ. De uppmuntras snarare.

Andra har en helt annan uppfattning bl a därför att mycket hänsyn måste tas till de elever man har och de kollegor man arbetar med.

Våra elever behöver tydliga ramar. Det är mycket svårt att prova något nytt, för eleverna blir så oroliga.

Både och. Ibland kan det vara fullständig katastrof. Allt är beroende på dagsformen hos eleverna.

Det skall vara som vanligt, kom inte med några förslag om förändringar/förbättringar, jantelagen?

Några menar att de inom vissa gränser kan prova nytt, men också att möjligheterna skulle kunna utvecklas betydligt i vissa fall:

För egen del, JA. Samarbetet kan utvecklas betydligt, men kräver då en tydlig målsättning och styrning från ledningens sida.

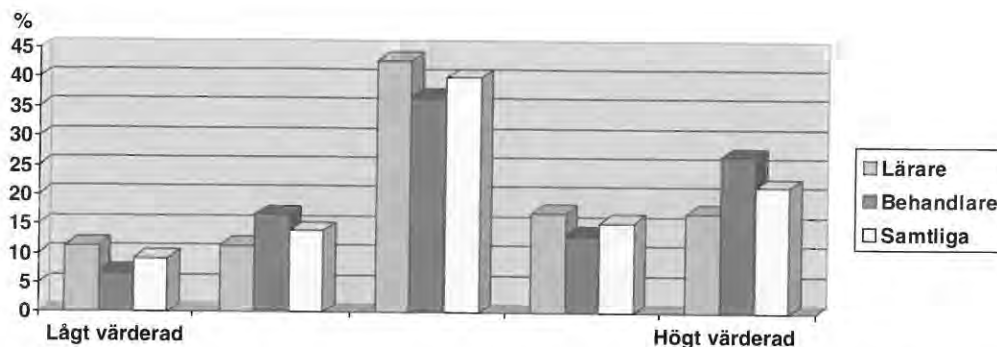
Jag har fria händer att testa och utveckla nya metoder, men ingen som klappar en i ryggen och säger "testa" eller intresserar sig överhuvudtaget.

Vi hinner inte pröva nya idéer, all tid går åt till de vanliga rutinsysslorna och att vi inte har något forum till att bolla nya idéer.

Syn på kompetens och kompetensutveckling

Ett annat förhållande som är av betydelse för lärandet och möjligheterna att utveckla verksamheten handlar om att integrera informellt lärande och planerad utbildning. Om lärandet i planerade utbildningar tas till vara kan detta bidra, inte bara till kompetensutveckling, utan även till personlighets- och verksamhetsutveckling. Vi ställde frågor om hur man bland arbetskamrater och ledning värderar den utbildning som respondenterna har genomgått.

Som framgår är bilden inte särskilt entydig. Drygt var tredje av de tillfrågade anser att arbetskamraterna värderar utbildningen högt och nästan var fjärde menar att de värderar den lågt. Det är viss skillnad mellan lärarnas och behandlarnas uppfattningar i denna fråga. Behandlares arbetskamrater tycks något oftare värdera utbildningen högre.



Figur 19. Upplevelsen av arbetskamraternas värdering av utbildningen. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 5 (3 lärare)

Bland dem som menar att arbetskamraterna i stort har värderat utbildningen högt beskrivs detta bl a på följande sätt:

De som inte fick gå tycker att det var synd att de inte fick gå. Och att det var synd att det inte blev någon fortsättning.

Intresset var stort från kollegorna under vår tid på utbildningen. De som nu går tar oss till hjälp i diskussioner o s v. Samtidigt finns en rädsla för förändring då människor får ny kunskap.

Två av mina arbetskamrater påpekar ofta att de också skulle vilja ha samma utbildning. De pekar på mina resultat med eleverna.

I den grupp som menar att arbetskamraterna i stort har värderat utbildningen lågt finns följande uttalanden representerade:

Lite syrliga kommentarer om att vad skall du med en sådan utbildning till när det finns sunt förnuft.

Det finns en misstro bland de flesta på min arbetsplats. Sánt här kan man inte lära sig genom studier. Det här kan man bara lära sig genom att arbeta på golvet. En del passar för jobbet, en del inte, så är det bara.

... kan se kortsynt ut, men de säger sig inte vara imponerade, men jag har fått ett större inflytande och möts med större respekt än tidigare.

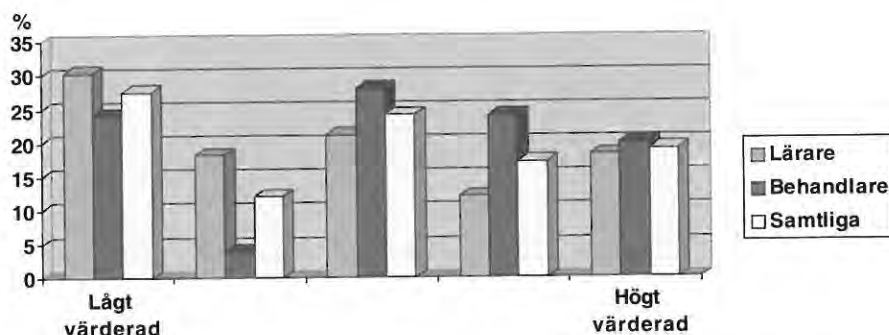
De flesta bryr sig inte om teoretiskt resonerande utan vill ha hjälp i det korta perspektivet.

För flertalet tycks det snarast ha varit så att omgivningen inte har intresserat sig för utbildningen och dess betydelse:

Trots att jag pratat mycket om utbildningens innehåll har jag känslan av att man inte riktigt har förstått vilken bredd utbildningen hade, man har inte kunskapen att sätta sig in i detta.

Det har inte funnits något intresse hos vare sig arbetskamrater eller ledning.

När vi frågade om arbetsgivarens syn på utbildningen, framträdde en mer negativ bild.



Figur 20. Upplevelsen av arbetsgivarens värdering av utbildningen. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 12 (5 lärare)

På denna fråga är det interna bortfallet anmärkningsvärt stort. Resultaten visar dock att arbetsgivarens syn av relativt många uppfattas som negativ eller likgiltig. Nästan 40 procent av de svarande menar att arbetsgivaren värderar utbildningen lågt. Bland lärarna är andelen nästan hälften. Mer än var tredje menar dock att utbildningen värderas högt av arbetsgivaren. Följande utsaga är ett exempel med innebörden att utbildningen har varit högt värderad av arbetsgivaren:

Vi fick bra respons på de tentor arbetsgivaren fick ta del av. Arbetsgivaren är nöjd att kompetensen höjs i de olika teamen på X-hem. Arbetsgivaren vill höja kompetensen ytterligare men har problem att skjuta till de resurser som behövs.

Bland den relativt stora andel som menar att arbetsgivaren har värderat utbildningen lågt finns följande citat:

Institutionsledningen ignorerar utbildningen. Undviker möjligheten att uppmärksamma och dra nytta av den. På direkt fråga säger de att det är positivt att vi har gått utbildningen. I handling och attityd säger de något annat. De verkar mest besvärade av att vi vill tillmäta utbildningen som krävande och bra, och att den gett oss mycket som vi kan bidra med.

... har tigits ihjäl! Vid något tillfälle har chefen yttrat: "Det är väl bara att åka ner till Växjö och hämta hem poängen". Högst nedvärderande.

I flera fall menar respondenterna att arbetsgivaren inte har visat något större intresse för utbildningen.

Det har inte varit så många tillfällen att ta upp denna fråga. Men när jag kom tillbaka efter att

examensprovet var klart och examensbeviset kom blev det omnämnt med några väl valda ord, annars inget.

... jag undrar om de vet vad vi har gjort.

... nuvarande arbetsgivare har ej visat något större intresse för utbildningen, det gäller bara att dra runt institutionen med så mycket elever som möjligt.

Frågan om synen på kompetens och kompetensutveckling togs också upp i de tre fokusgruppsintervjuerna.

När det gäller vilken typ av kompetens som krävs för arbetet vid särskilda ungdomshem framgår det tydligt att personalen ser utbildning som något mycket viktigt, men att vissa personliga egenskaper är nödvändiga. Personal med längre utbildning tenderar att också poängtera vikten av utbildning med större emfas. Exempel på de personliga egenskaper som lyfts fram är att vara lugn, trygg, empatisk och flexibel. Det egna välbefinnandet ses som viktigt, liksom självinsikt och inre säkerhet.

Att respektera såväl personal som elever med fel och brister betonas, liksom vikten av att vara allmänbildad och ha kunskap om samhället och vad som händer där. Olika förändringar påverkar naturligtvis också den kompetens som behövs i verksamheten. Idag behövs mer kunnande kring datorer, skrivande, etc. Förtroenhetskunskap behöver kompletteras med utbildning som kan ge möjligheter att förstå lärandeprocesser och kunskap om olika pedagogiska modeller.

Någon tar upp vikten av att de som arbetar med denna typ av ungdomar måste förstå vad verksamheten går ut på:

Vilka mål har vi? och vad gör vi? blir viktiga frågor att ta ställning till.

Som nämnts pekar samtliga respondenter också, mer eller mindre, på betydelsen av utbildning. Det viktiga med utbildning menar man är att "sätta ord på praktiken". Flera lyfter fram hur arbetsamt det är att studera samtidigt som man arbetar och man tycker inte heller att institutionen sedan tar till vara de resurser som finns hos personalen. Ledningen är på samtliga tre hem mycket positiv till kompetensutveckling, men någon reser frågan vad som kommer ut av all satsning på kompetensutveckling.

Hur ska vi kunna utvärdera resultatet? Jag tror att vi själva också behöver tillfälle och material att reflektera över vår egen förändring.

Villkor för reflektion vid särskilda ungdomshem

Föregående citat leder in oss på den för studien centrala frågan som handlar om tid och möjligheter att reflektera över arbetet. När det gäller möjligheterna att ensam eller tillsammans med arbetskamrater observera, tolka, värdera och reflektera över verksamheten och dess mål framträder ganska olika bilder. Det tycks dock råda relativ enighet om att möjligheterna för en hel institution är mindre än på enskilda enhe-

ter. Vissa av respondenterna menar att möjligheterna är goda, t o m mycket goda på den egna enheten.

När det gäller enbart skolans verksamhet är möjligheterna att reflektera och värdera innehållet i det stora hela mycket god. Hela institutionens verksamhet är betydligt svårare att värdera p g a tidsbrist.

Det är precis vad vi håller på med nu på vår handledning. Ibland är det naturligtvis svårt att få det att gå ihop för att alla ska vara med och timvikarierna är för få, men jag tycker ändå att det flyter på rätt bra.

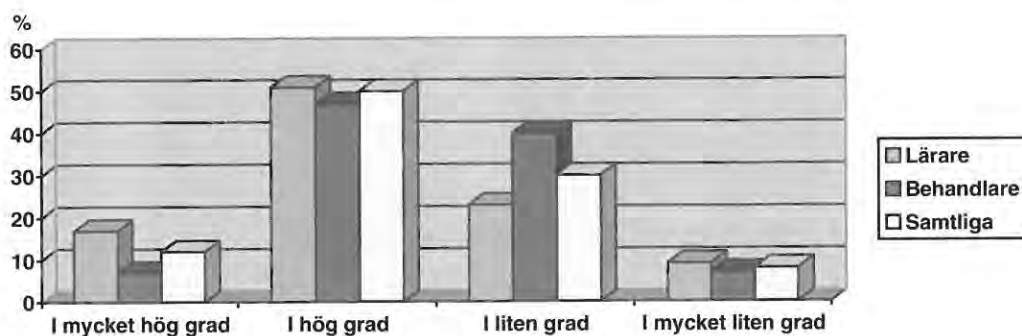
När det gäller skolverksamheten så måste mål, planering och handling ständigt ackompanjeras av tolkning, värdering och reflektion. Medlen för oss när det gäller att möjliggöra för en elev att nå en målsättning av typen "mål att uppnå" enligt t ex lpo94 kräver i varje fall i vår verksamhet ett stort hänsynstagande till eleven och samarbete mellan berörda handledare och avdelningspersonal.

Andra menar att tiden inte räcker till ens på den egna enheten.

Att observera, tolka, värdera och reflektera över verksamheten anser jag att vi har för lite tid till. Det förekommer visserligen diskussioner inom ledningsgruppen, men hela personalgruppen borde vara inbegripna i denna diskussion.

Återigen framträder således en till synes stor skillnad mellan olika svar. En möjlig förklaring är att man i relativt hög utsträckning diskuterar erfarenheter gjorda i vardagen, men sällan ställer dessa mot verksamhetens samlade innehåll och mål. Skillnaderna i svaren handlar i så fall i hög grad om vilka krav olika respondenter ställer på dessa möjligheter.

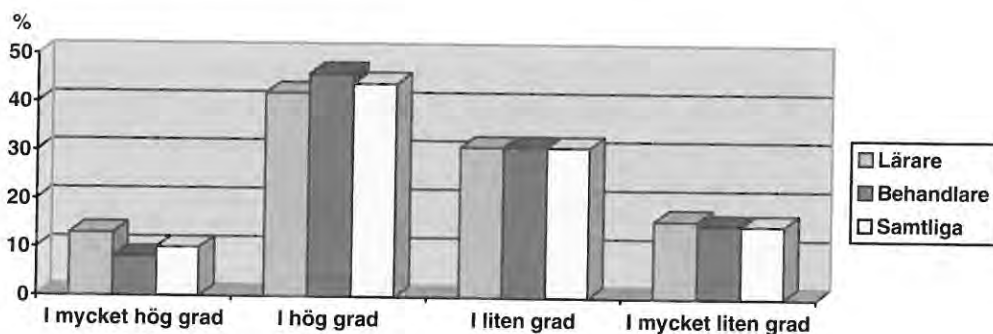
Vi frågade också mer ingående om möjligheterna att *tillsammans* med andra reflektera över den egna praktiken. Svaren fördelade sig på följande sätt:



Figur 21. Upplevelsen av möjligheterna till gemensam reflektion över den egna praktiken. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 5 (3 lärare)

Även när det gäller möjligheter till gemensam reflektion menar flertalet av de tillfrågade att de är goda. Skillnader finns dock även när det gäller denna fråga mellan lärare och behandlare. Lärarna tycks ha bättre möjligheter att tillsammans med andra reflektera över den egna praktiken. Nästan 70 procent menar att de i hög grad har sådana möjligheter, mot drygt 50 procent av behandlarna.

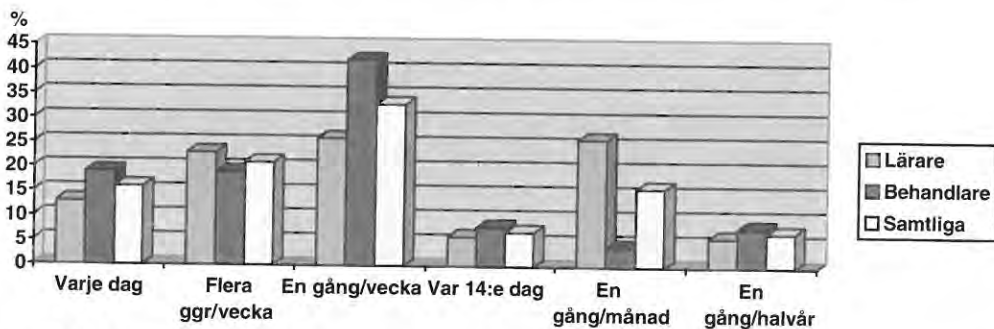
Den gemensamma reflektionen, menar drygt hälften av de svarande, är systematisk och regelbunden. En nästan lika stor grupp menar dock att det endast i liten grad förekommer systematiserade och regelbundna tillfällen för gemensam reflektion. Av dessa menar relativt många t o m att det i mycket liten grad eller inte alls finns systematik och regelbundenhet för sådana diskussioner. Detta framgår av figur 22.



Figur 22. Förekomsten av systematisk och regelbunden gemensam reflektion. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 11 (6 lärare)

Hur ofta äger då gemensamma reflektioner rum? Som framgår av nedanstående figur är skillnaden mycket stor mellan olika svaranden.

I figuren framgår som sagt stora skillnader. Medan nästan var femte behandlare menar att de dagligen har möjligheter till gemensam reflektion, finns det enstaka



Figur 23. Frekvensen av tillfällen för gemensam reflektion. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 13 (7 lärare)

som säger att de endast en gång i halvåret har sådana tillfällen. Det klart vanligaste är en gång i veckan för behandlarna. Bland lärare har nästan 40 procent gemensamma tillfällen flera gånger i veckan medan drygt 30 procent träffas en gång per månad eller mer sällan.

Vi har också med olika frågor försökt fånga in formerna för dessa möten. Först skall sägas att det förekommer olika typer av möten. Respondenterna har tagit upp allt från dagliga "överlämningsmöten" till tvådagars planeringsmöten. Det vanligaste är att avdelningsföreståndare eller pedagogisk ledare leder möten, men relativt ofta är det istället en handledare. Det förekommer att institutionschefen håller i möten. Ofta är det ingen som har ett uttalat ansvar för att leda diskussionerna.

Vilka som deltar i mötena är också beroende på typ av möten. Det vanligaste är dock att personalen på en avdelning eller skolenhet deltar. Lärargruppens svar skiljer sig dock åt från behandlarnas i detta avseende. Bland behandlarna är det ingen som säger att någon lärare deltar i deras möten, medan det bland lärargruppen är ganska många som brukar ha möten med behandlarna. Detta kan förklaras av att lärare, som är en mindre grupp vid varje institution, har möten med åtminstone några behandlare. Självfallet måste det också innebära att ett antal behandlare har möten med lärare, men i de svar vi har fått finns det, som nämnts, ingen som säger att det förekommer.

Syftet med mötena upplevs snarare vara att allmänt få ökad kunskap och bättre förståelse för problem och möjligheter i arbetet, än att öka effektiviteten och förbättra metoderna. Bland lärarna finns det dock nästan en femtedel som menar att effektivitetsökning och förbättring av metoderna är det centrala. Innehållet i mötena skiljer sig åt beroende på mötets karaktär, men tycks också se ganska olika ut mellan olika institutioner.

Avdelningsmöte 1/vecka. Samtliga behandlingsassistenter på avdelningen plus avdelningsansvarig och biträdande avdelningsansvarig. Elevärenden (uppföljning av behandlingsplaner samt aktuella händelser). Praktiska göromål m m på avdelningen. Varje dag i samband med överlämningar på avdelningen görs dessutom reflektioner över egna arbeten.

Många diskussioner rör det direkta arbetet med ungdomarna och praktiska frågor i anslutning till detta.

.... hur eleverna placeras, vilken elev som passar för vilken undervisning, vilka elever som går bra att ha ihop, utveckling av praktiken exempelvis arbetssätt, bänkar, datorer, tekniska lösningar.

... veckoplanering för eleverna, hur har den gångna veckan varit, hur fungerar arbetet runt eleverna, skall vi försöka ändra arbetet, planeringen?

Många frågor tas upp som inte direkt berör mitt arbete. Men varje elev diskuteras och då givetvis också skolfrågorna, där man tar reda på hur eleven fungerar, hur långt han har kommit,

önskemål kanske från eleven eller föräldrar, och de sociala myndigheterna, om det är något som behöver ändras.

Det förekommer annars också möten som i stället mer behandlar personalens situation.

Hur vi påverkas av ungdomar/övrig personal. Ge utlopp för olika känslor, vrede, uppgivenhet, irritation, glädje.

Personal kontra elevsituationer. Hur mår du? Hur skulle vi/du gjort?

Andra möten tar i större utsträckning upp frågor av mer övergripande karaktär.

Institutionsövergripande frågor. Allmänna frågor som berör värderingar och människosyn.

Samarbete mellan behandling och skola.

Samarbete, förståelse för varandras roller, kommunikation dagverksamheten-avdelning, informationsbrister, andra förekommande praktiska problem.

Några lyfter också fram mer reflexiva inslag i diskussionerna.

Reflektion över elevernas utveckling och beteende. Ibland blir det mer gnäll (vilket kanske är viktigt) än konstruktiva förslag.

Hur verksamheten har gått. Vad vi kan göra framledes. Vilka misstag har gjorts, vilka framsteg har gjorts.

I vissa utsagor kan man utläsa en relativt stark kritik mot mötenas sätt att fungera.

I och med vår låga personalstatus kan inte mer än 5–6 personer/veckan träffas så det blir olika akuta problem som måste lösas snabbt. Det finns ingen kreativitet i de här mötena och syftet blir alltså väldigt diffust eftersom det är olika personal olika veckor och tiden för kort.

Vad som helst. Bara det inte leder till någon typ av förändring. Människor över lag är oerhört rädda för förändring. De flesta mötena (tyvärr) är totalt bortkastade med tid och resurser.

... mycket diskuteras men få beslut tas, besluten som tas är olika viktiga för deltagarna, för lite tid och för få ur personalgruppen samtidigt.

Mötesklimat

Vi har också med hjälp av olika frågor försökt fånga in klimatet vid dessa möten. Det stora flertalet respondenter menar att det vanliga är att man gemensamt brukar komma fram till synteser och nya insikter. Man beskriver diskussionerna som bra. De är snarare neutrala än provocerande, även om detta förekommer. Mötena är överlag trygga, snarare än otrygga. Vidare är de mer livliga än passiva och klart mer flex-

ibla än fastlåsta. Följande uttalanden är exempel på möten där klimatet upplevs vara bra:

Jag uppskattar att det har varit bra diskussioner lite av att ge och ta. Vi har en mycket trygg och flexibel arbetsgrupp på avdelningen.

Vi har en bra relation till vår institutionschef. Hon litar till 100% på oss.

Vi har en öppenhet gentemot varandra där diskussionerna kan vara livliga och ibland provocerande, men vi strävar alla mot ett gemensamt mål. Så även om det är något i mitt arbete som behöver ändras känner jag mig aldrig utpekad eller provocerad.

Även om vi inte alltid kommer fram till en lösning av problemen är diskussionerna alltid livliga och alla deltar. Jag har aldrig upplevt mobbing eller utfrysning på denna arbetsplats.

Det finns dock en hel del exempel som visar att man önskar ett bättre klimat för diskussionerna.

... mötet ligger i slutet av dagen, samtliga personal vill få mötet avslutat så snabbt som möjligt! Motsättningen mellan avdelningspersonalen och dagspersonalen är tydlig om än neutral!

Det är den gamla stammen som på något sätt styr diskussionsklimatet, avdelningschefen kan eller vågar inte öppna upp. Det har blivit lite bättre med handledaren men mycket återstår.

I diskussionerna berör speglingen oftast eleverna och inte personalens mående.

Om ingen i personalgruppen leder styr speglingen. När det fungerar så får man dra ur folk hur de själva mår och oftast säger de att det har varit en bra dag. Man vill inte trampa någon på tårna.

Klimatet kan skilja sig åt, även beroende på vilken typ av möten det gäller.

Vi har ett mycket öppet och livaktigt diskussionsklimat men det gäller förhållandet i lärargruppen. Svårare blir det i förhållande till behandlingsgruppen!

I det stora hela kan dock konstateras att klimatet i de diskussioner som sker på olika former av möten i regel är gott. Stämningen verkar vara öppen och alla ges möjlighet att yttra sig. Klimatet på en arbetsplats kan dock bara ses som en del av kulturen. Ett gott klimat är kanske nödvändigt för lärande och verksamhetsutveckling, men det är inte tillräckligt. Samtalen tycks handla om konkreta och vardagliga ting. De verkar i hög grad vara resultatnriktade. Endast undantagsvis tas mer övergripande frågor upp.

I studiens fokusgruppsintervjuer fick vi möjlighet att själva se hur klimatet tycks vara. I samtliga intervjuer upplevde vi ett gott klimat med öppen attityd. Man kan, i mer eller mindre hög grad, beskriva samtliga som modell II-praktik. I samtalen fanns ett demokratiskt förhållningssätt mellan deltagarna. Man kunde i flera fall förhålla sig kritiskt till andras uttalanden och argumentera för sin sak, samtidigt som det fanns en öppenhet att ta till sig andras synpunkter.

Mot en tydligare bild av mötena

I delfistudien har vi försökt skaffa större kännedom om mötenas art. Mötesfrekvensen är hög bland de delfisvarande. Några har dagligt återkommande morgonmöten och i princip samtliga deltar i minst ett möte varje vecka. Det framkommer dock en hel del andra intressanta saker.

Vid en första anblick framträder två vitt skilda typer av svar. Några av de svarande är nöjda med de möten som förekommer:

Varje morgon har vi gemensamt morgonmöte med all personal som arbetar på institutionen den dagen. Vi ger rapport om alla klienter och går igenom dagens arbete. All personal kan ge uttryck för sina tankar och synpunkter. Vi anser att all personal både maskinchef, vaktmästare, städerska och kanslipersonal är behandlare när de möter klienterna och skall också ha kunskaper om vård och behandling. Jag anser att alla har möjlighet att göra sig hörda och därmed påverka utvecklingen på vår arbetsplats.

Andra uttrycker däremot tydligt missnöje. Låt mig visa det med ett ganska långt citat, som inte är typiskt, vad gäller sin väl utvecklade argumentation, men som kan tydliggöra den bild som framkommer i flera yttranden:

Institutionen som helhet tenderar att vara starkt resultatinkriktad; man vill så gärna kunna peka och lyfta fram de oftast små men viktiga framsteg eleven gör i sin utveckling.

Samtidigt med det resultatfokuserade arbetet (med styrbegrepp som resultat, mål, delmål, effektivitet, ekonomi) sker två parallella rörelser i verksamheten; dels ett psykologiserande och analyserande om och kring elevernas handlande i olika situationer (vilket kan ta mycket tid i anspråk bl a vid olika möten), dels de praktiskt-konkret knutna vardagsbestyr som är kopplade till verksamheten och som verkar "lättare" att förhålla sig till och samtala om än de mer abstrakta, icke konkreta reflektionssamtalen. Det verkar som om vi saknar kunskapen om hur dessa samtal, som i mitt tycke är ett villkor för att kunna utveckla en "lärande organisation", bäst skall kunna behandlas. Paradoxalt nog verkar det samtidigt som om de flesta inom verksamheten är mycket intresserade av just denna typ av samtal och diskussioner. Frågan är bara hur de bäst skall komma till uttryck.

Tiden, eller rättare sagt, den av de flesta inom institutionen upplevda bristen på tid, är en icke oväsentlig faktor som försvårar en utveckling av den lärande organisationen. Reflektion kräver tid!

En annan faktor som också försvårar denna utveckling är okunskapen hos personer inom verksamheten som innehar arbetsledande ställningar. De har många gånger inte ens kommit i närheten av begrepp som "den lärande organisationen", "reflektion", "kunskapssyn" o s v. Snarare handlar det istället om "den styrande organisationen"!

Ibland kan jag tycka mig se en stark diskrepans mellan å ena sidan den utveckling som teorin talar om (och som anses eftersträfvansvärd), den lärande organisationens utveckling och den krassa ekonomiska realitetens utveckling som mycket starkt fokuseras på rationella målbeskrivningar och kostnadseffektivitet. Frågan som väcks blir: Är det möjligt att tillämpa en i grunden tillverkningsindustriell syn på en verksamhet som i botten handlar om att skapa möjligheter för utsatta ungdomars personella och interpersonella utveckling?

I citatet kan vi hitta flera intressanta aspekter. För det första hittar vi en rimlig för-

klaring till den starka resultatinriktningen på diskussionerna. Eftersom framstegen ofta är små och kanske inte så ofta förekommande, för de elever som vistas vid särskilda ungdomshem, är det normalt och kanske t o m nödvändigt att lyfta fram dessa. För det andra att intresset för mer reflekterande samtal på många håll verkar vara stort, men att utrymmet för detta begränsas av diskussioner om vardagsbestyr och psykologiserande. För det tredje, att tiden som reflekterande samtal kräver inte finns, eller inte tas till vara eftersom organiseringen och fokuseringen på andra saker inte ger möjlighet till mål- och utvecklingsdiskussioner. För det fjärde lyfts bristande kunskap om ledarskap bland personal i arbetsledande ställning och bristande insikt i begrepp som "lärande organisation" och reflektion fram. Den avslutande knorren ställer frågan om hur SiS institutioner organiseras på sin spets: "Är det möjligt att tillämpa en i grunden tillverkningsindustriell syn på en verksamhet som i boten handlar om att skapa möjligheter för utsatta ungdomars personella och interpersonella utveckling?"

Som jag tidigare nämnt är denna beskrivning, och därmed också frågan, inte typisk, men inslag av det som ovan sammanfattas av respondenten som tillverkningsindustriell syn tycks vara vanligt förekommande.

Ett typiskt möte

Bland dem som deltagit i delfistudien finns en ganska tydlig samstämmighet om vad som brukar diskuteras vid ett typiskt möte.

En ganska stark *nuorientering* framkommer i flera svar. I vissa fall verkar dagordningen sättas på morgonen och det är öppet för vem som helst att ta upp nya saker under mötet. Rapportering om samtliga elever och genomgång av dagens arbete tycks vara vanligt. Ett svar som ytterligare förstärker denna bild är följande:

I stort sett behandlar de olika mötena mer det som varit och det som är (i konkreta och vardagligt knutna termer) fokuserat på vardagsgöromål och elevernas handlingar och i mycket mindre utsträckning teoretiskt/ideologiska diskussioner kring verksamhetens långsiktiga inriktning eller utvecklings- och förnyelsediskussioner.

Många lyfter fram att *organisatoriska svårigheter* begränsar möjligheterna till diskussioner med varandra. Två huvudsakliga verksamheter (skola/annan dagverksamhet och behandling) och behovet av skiftarbete gör det svårt att finna former för möten där man kan träffas och diskutera. Detta svar visar på vilka konsekvenser denna problematik kan få:

Vi är dock inte med hela mötet utan vid mötets början har vi fortfarande lektioner med eleverna. När vi är klara ansluter vi oss till konferenserna och vi diskuterar då skolfrågor och tar andra funderingar som vi eller behandlingspersonalen kan ha. Sedan lämnar vi mötet d v s vi är oftast inte med och diskuterar ledigheter, regler på avdelningen etc.

Det goda mötet

Vi ställde också en fråga om hur ett bra möte kan se ut. Det som lyfts fram här är det öppna klimat som tycks råda på många ställen. Att samtliga som deltar i mötet känner att de fått säga sin mening och att de blir lyssnade till är exempel på en betydelsefull aspekt av detta:

Jag tycker att de flesta möten vi har är bra. Alla får säga sitt. Allt från personligt till trasiga dammsugare.

Att mötet är väl förberett och förankrat, samt behandlar ett innehåll som är relevant för samtliga mötesdeltagare.

Några respondenter lyfter fram att det goda mötet inte enbart skall vara "här/nu-orienterat", utan också blicka framåt. Att inom ramen för dagens verksamhet tillsammans kunna observera, tolka, värdera och reflektera tycks dock vara svårt på flera håll. Istället lämnas reflektionen över till den enskilde.

... ser jag för tillfället inte några större möjligheter att inom ramen för nuvarande verksamhet observera, tolka, värdera och reflektera över verksamheten och dess mål, annat än att göra det på egen hand. Alltså en form av egenreflektion. Det räcker inte om hela organisationen och verksamheten skall utvecklas vilket jag anser att den skall. Helst borde det finnas kontinuerligt förekommande fora där lärandeprocessen skulle kunna utvecklas tillsammans med alla inom organisationen.

Planering

Som framgår används mycket av mötestiden till planering av olika slag. I fokusgruppsstudien samtalade vi också mycket om planering. Svaren visar att flexibilitet är viktigt i arbetet:

Det räcker inte med en planering, eftersom elevernas "dagsform" i hög grad styr verksamheten. Man måste ständigt ha minst två planeringar.

Eftersom en planering ganska sällan fungerar är det viktigt att man har stöd av sitt arbetslag för att orka "ta nya tag".

Att planeringen tycks ha svårt att fungera i relation till mer övergripande mål får vi ytterligare exempel på här. Det rör arbetet med verksamhetsplan på en institution. Här kan vi se delvis motsägelsefulla yttranden. Å ena sidan har personalen aktivt deltagit i utvecklandet av verksamhetsplanen och "tagit den till sig". Å andra sidan framkommer det att man ser svårigheter med planeringen eftersom utbildningsmålen för eleverna känns vaga.

Även här tas planeringstiden upp på olika sätt. Någon menar att det är viktigt, men det får inte ta för mycket tid från eleverna. Andra menar att elevarbetet och konferenser gör att man inte hinner reflektera över arbetet. Det tycks i varje fall finnas goda möjligheter att planera verksamheten:

X-hem har introduktionsmaterial som är bra. Detta skulle användas mycket mer. Med ett gemensamt dokument har vi något att förhålla oss till i diskussionen. Varje elev kräver sin egen pedagogik och detta ser jag som en suverän möjlighet i arbetet. Här kan jag känna att vi har ledningen med oss. Med en lokal arbetsplan får vi ytterligare möjligheter till gemensamma överenskommelser och förhoppningsvis ökad förståelse.

Cheferna upplevs vara lyhörda och stödjer olika förslag för att komma vidare och bli bättre.

Samverkan

I fokusgruppsstudien var samverkan en av de huvudkategorier vi uppehöll oss vid. Dessa samtal förstärker bilden av att det är svårare att samverka med andra än med dem i den egna gruppen.

En stark vilja till samverkan tycks finnas på samtliga tre hem. Samverkan mellan olika personalgrupper i skola, dagverksamhet och behandling ses som mycket viktig för arbetet. Man pekar på vikten av att ha kunskap om andra delar av verksamheten. Att ha arbetat som behandlingsassistent betyder exempelvis mycket i rollen som lärare. Något som skulle kunna förbättra samverkan vore om alla fick en introduktion i övriga yrkesgruppers dagliga verksamhet. Det skulle vara bra att ibland blanda personalgrupper. Det förekommer också flera projekt som faktiskt involverar behandlingspersonal och skolverksamhet. På det mindre ungdomshemmet verkar samverkan fungera något bättre, vilket kan bero på just dess litenhet.

Det finns en vilja att forma verksamheten efter elevernas behov, men "fackliga fällor" som lön och arbetstid förhindrar ibland att detta uppnås. Även om de tre hemmen är olika stora och organiserar verksamheten på delvis olika sätt verkar verksamhetens olika delar vara ganska separata. Trots att flertalet är delaktiga i någon typ av arbetsgrupp med heterogen sammansättning tycks det vara svårt att verkligen få till samverkan med andra grupper. Man pekar också på vikten att hålla isär sina olika roller. Det är viktigt för lärare att hålla kontakt med "vanliga skolor" och för behandlare att veta hur "vanliga" ungdomar fungerar. Man bör, enligt svaren, utnyttja olika specialkompetenser – alla skall inte göra samma sak.

Samverkan har blivit bättre men behöver utvecklas ytterligare. Inom arbetslagen tycks det i regel fungera bra. Arbetet kräver att man känner stöd från varandra. Idealtillståndet formuleras av någon som att alla bör betrakta eleverna med samma ögon. Mot detta säger någon:

Det är kanske samma sak vi menar men jag fick tankar kring det här med ögonen. Bredden är viktig för ungarna, de behöver olika personer, olika kompetenser och vi som personal behöver komplement eftersom ingen av oss är fullkomlig.

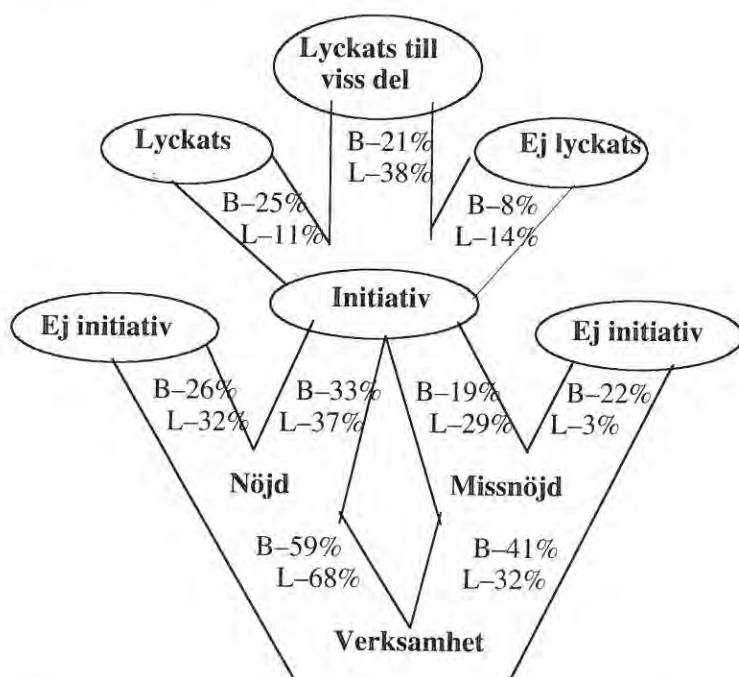
Mer samverkan med samhället utanför institutionen vore önskvärd, t ex bättre kontakt med skola, praktikplatser och polis.

Förändringsarbete

Avslutningsvis skall jag, i detta kapitel, redogöra för vissa resultat som gäller förändringsarbete vid särskilda ungdomshem. Det för studien centrala begreppet reflektion kan ses som "en brygga" mellan tidigare erfarenheter och strävan att utveckla och forma framtiden.

Förändringsinitiativ

Vi frågade hur nöjd man var med sin verksamhet och om man har tagit initiativ för att förändra eller förbättra situationen. De respondenter som svarade att man hade tagit initiativ fick också uppge om de ansåg att de hade lyckats. Frågorna är inspirerade av Pettersson m fl (1989).



Figur 24. Förändringsinitiativ i verksamheten. Procent. n=70 (varav 38 lärare) EAS: 0, 5 (1 lärare), 8 (2 lärare)

Figuren skall läsas nerifrån. Den beskriver tre steg – från upplevelsen av verksamheten till mer eller mindre lyckad förändring/förbättring. I analysen framträder olika mönster. En relativt stor andel är nöjd med sin situation. Bland lärarna utgör detta 68 procent. För tydlighetens skull är det i sammanhanget viktigt att påpeka att frågorna har en tillbakablickande karaktär. Den som har varit missnöjd och tagit initiativ som lyckats, kan sedan anse sig nöjd.

Av de respondenter som var nöjda har en stor andel (37% av samtliga lärare) ändå försökt förändra/förbättra situationen. Nästan lika många (32%) av de nöjda har dock inte tagit några speciella initiativ till förändring (hälsan tiger still). Bland de missnöjda har nästan samtliga försökt förändra/förbättra situationen. Endast 3 procent av lärarna har varit missnöjda men utan att ta initiativ till förändring.

Att det finns en så stor grupp som, trots att man anser sig vara nöjd med verksamheten, försöker förändra/förbättra den är intressant. Om det är utbildningen som har inspirerat till detta är svårt att med säkerhet uttala sig om. På frågan "Har du vidtagit några åtgärder som effekt av vad du lärt dig av utbildningen?" har 11 av de 14 lärare som uppgett sig vara nöjda men ändå tagit initiativ till förändring, svarat ja. Detta är en något större andel än bland övriga. Totalt svarade, som tidigare nämnts, drygt två tredjedelar av lärarna ja på frågan.

Initiativen har varit ganska framgångsrika. Endast 14 procent av lärarna menar att de inte har lyckats med sina initiativ, medan resten i olika grad menar att de faktiskt har lyckats genomföra förändringen/förbättringen.

För frågan om man har försökt åstadkomma förändringar sedan man påbörjade utbildningen fanns fyra svarsalternativ: I mycket hög grad, I hög grad, I liten grad och I mycket liten grad/inte alls. I redovisningen har de båda förstnämnda fått utgöra initiativ till förändring, medan de sistnämnda har slagits samman till "ej initiativ". Intressant att notera är att bland de 12 lärare som säger sig har försökt åstadkomma förändringar i liten grad menar sju att förändringar ändå till viss del har kommit till stånd. Ytterligare två av dem menar t o m att förändringarna har kommit till stånd i hög grad. Bland behandlare är det sex av de tio som i liten grad har tagit initiativ, men som ändå menar att förändringar har kommit till stånd till viss del. Detta svars-mönster väcker vissa frågor. Är det så att det faktiskt lönar sig att bara i liten grad ta initiativ till förändringar?

Vi ställde också en fråga mer allmänt vad gäller synen på möjligheterna att förändra: "Hur ser du rent allmänt på skälen och möjligheterna att påverka arbetet vid institutionen?" Endast en person menar att "det mesta är bra, så därför finns det ingen anledning att ta initiativ till förändring". De som menar att "det mesta är bra" uttrycker annars en förändringsbenägenhet, nästan var tredje väljer detta alternativ. Över hälften (58%) menar att det finns brister och att det är värt ett försök att förändra. Ungefär var tionde uppvisar en så stor uppgivenhet att de väljer alternativet "Det finns brister, men det är ingen mening att ta initiativ till förändring".

Dessa resultat följdes sedan upp i delfistudien. Vi ställde bl a frågan: "Kan du beskriva den process som har lett fram till utveckling? Beskriv gärna konkreta situationer i utbildningen och på din arbetsplats". Att beskriva processer är alltid mycket svårt att göra. Att göra det i efterhand i en slags backspegel torde vara ännu svårare. I svaren kan dock olika aspekter av förändringar urskiljas. Jag har tagit fasta på tre huvudaspekter:

1. Motiv till förändringar
2. Förändringarnas innehåll
3. Hinder för förändringar

Motiv till förändringar

Flera respondenter tar upp att förutsättningarna för verksamheten har förändrats. Detta leder till vissa förändringar, på gott och ont. Exempel på sådana är:

Förändring p g a av yttre tryck, ex minskat antal platser, ändrad målgrupp.

Propåer från SiS huvudkontor där undervisningens roll betonas: t ex via skolplanen, lokala arbetsplaner.

Den egna rollen i organisationen påverkar möjligheterna att åstadkomma förändringar. Någon uttrycker det så här:

Som medlem av behandlingshemmets ledningsgrupp är uppgiften att tillsammans försöka leda verksamheten. Att försöka förändra verksamheten blir då i vissa fall en del av arbetsuppgiften.

En organisation kan sägas ha kommit olika långt i utvecklingen och genomgår ständigt olika faser. En nystartad institution, eller en institution där verksamheten radikalt har förändrats, fungerar inte på samma sätt som en äldre, som enbart genomgått små förändringar.

Behandlingsstrukturen "har satt sig" vilket hos avdelningsansvariga bidragit till att de blickar utanför det specifikt behandlingsinriktade arbetet till bl a undervisnings- och skolarbetet.

Förändringarnas innehåll

Några lyfter fram förändringar som handlar om förhållandet mellan olika enheter i verksamheten.

Utökad tankeutbyte med främst avdelningsansvariga kring utvecklingen av undervisningen.

Den egna och ökade medvetenheten om undervisningens roll i SAMVERKAN med andra instanser.

Andra pekar på förändringar som mer berör det egna arbetet och relationen till elever.

En utökad och förfinad differentiering av undervisningen utifrån tesen olika elever – olika behov och förutsättningar.

Utvecklade och mer strukturellt utformade individuella studieplaner.

En tydligare och förbättrad anknytning av undervisningens innehåll till Lpo-94 och Lpf-94.

En ökad självsäkerhet och professionalitet parat med en allt större medvetenhet och ödmjukhet inför komplexiteten i all undervisning av "multiproblemungdomar" i ett slutet och tvångsbaserat institutionellt behandlingssystem.

... arbeta mer individuellt och se till varje ungdoms särskilda behov så har jag ett eget projekt på avdelningen. Det är att jag arbetar tillsammans med en elev med hennes livsbok. Detta arbetssätt känns bra för mig då jag anser att det hjälper henne att ta del av sin uppväxt, strukturera upp den, arbeta med traumatiska händelser, o s v.

Ytterligare några pekar på organiseringen av den egna verksamheten.

... dela på pojkar och flickor helt och hållet.

Vi har t ex provat olika schemakonstruktioner, olika elevsammansättningar.

Någon förändring rör mest tankeplanet och man har kanske ännu inte kommit till handling.

Verksamhetsidéerna präglades länge av tankar kring beteendeförändringar hos klienten som en följd av ett mer eller mindre maskerat bestraffningssystem (t ex konsekvenspedagogik). Mina tankar kretsade länge kring hur man finner ett arbetssätt som är tillräckligt enkelt för att kunna omfattas av alla men samtidigt tillräckligt komplext för att kunna uppfylla kravet på vetenskaplig förankring.

Hinder för förändringar

I svaren framkommer en rad olika hinder för verksamhetsutveckling. Även här pekar några på ändrade förutsättningar. Att få ett minskat antal platser leder naturligtvis till förändringar, men kan också utgöra ett hinder för en utveckling i önskad riktning.

Förändring p g a yttre tryck, ex minskade antal platser, ändrad målgrupp ... många förändringar. De flesta förändringar har varit av ekonomiska skäl. Detta har lett till att många sjukskrivit sig eller sagt upp sig. Detta har i sin tur lett till att mångas energi gått till annat än behandling av flickorna.

Andra hinder tycks grunda sig i organisationen och ledningens sätt att fungera.

... stor och ineffektiv administration, en modern plantskola som inte används av klienter, många "kring-personal" som har odefinierade tjänster t o m i chefspositioner.

... missnöjd med avdelningens relation till helheten.

Mycket energi och tid har jag och kollegor lagt på att fundera över organisation och framför allt ledarfunktionen av det pedagogiska arbetet. I den pedagogiska uppgiften har vi stor frihet, men snäva av förhållanden som är svåra att komma åt för den pedagogiska personalen. Det negativa och föråldrade som "sitter i väggarna" på en gammal institution och som jag, efter drygt åtta

år, kan känna mig riskera att bli en del av. Det handlar om organisation, synsätt på innehåll i verksamheten och förhållningssätt gentemot eleverna, att inte överskrida gränserna för vars och ens kompetensområde, otrygghet m m. Jag och vi gör säkert inte tillräckligt för att utnyttja våra möjligheter till förbättrad och förändrad undervisning, men jag är inte helt säker på att det är på det sättet eller vari vår känsla av att "sitta fast" ligger. Helt klart är det svårt att vara lärarpersonal på ett stort § 12-hem. Få till antalet, ständiga förändringar som ligger utanför vår påverkan. Jag är dock optimistisk. Vi är nu en grupp med lust och kunskap.

I fokusgruppsintervjuerna fortsatte vi försöken att få en ännu bättre bild av förändringsarbetet vid de tre utvalda institutionerna.

Förändring är något som egentligen är typiskt för denna verksamhet. Själva arbetet handlar om förändringsarbete. Många positiva förändringar tycks ha skett sedan SiS tog över huvudmannaskapet. Samverkan inom regionen har utvecklats, inte minst när det gäller utbildningsfrågor. Skolan tycks vara den del av verksamheten där störst förändringar har skett. Det gäller alla tre institutionerna.

En förändring som inte uppfattas entydigt positiv är att allt fler arbetsuppgifter har tillkommit för den enskilde behandlaren/läraren. Framför allt gäller detta betydligt större krav på dokumentation.

När det gäller förändring och förändringsarbete kan man se att meningarna går isär bland personalen på samtliga tre ställen. Medan någon menar att förändringar är tröga och att mycket sitter i väggarna, menar andra att organisationen är förändringsvillig och att man har genomgått och genomgår stora förändringar. Följande citat ger uttryck för detta:

Som ny får man ofta höra att det "sitter i väggarna" eller om hur det var då eller då. Jag kan inte alltid utröna om det var bra eller dåligt. I rädslan att "spola ut barnet med badvattnet" är det nog naturligt att hålla fast vid det säkra. Jag får ofta påminnelse om att inte kasta ut "barnet", vilket inte skulle falla mig in. Men jag vill gärna se och förstå vad vi bevarar.

Förändringar är nödvändiga, då vi själva som personer förändras varje dag och i och med personerna förändras organisationen.

Sammanfattning

Vi kan konstatera att det tycks föreligga ganska goda möjligheter till vardagslärande vid särskilda ungdomshem. I regelbundet förekommande diskussioner tas olika problem och frågor upp till diskussion. Däremot tycks det vara sämre bevänt med mer långsiktiga och principiella diskussioner. Verkliga reflektioner kopplade till olika former av input utifrån – utbildningar, forskningsrapporter, etc – ges inte så stort utrymme. Det som främst avhandlas är av praktisk natur, som om något har hänt under natten eller om någon aktivitet är inplanerad. Det handlar också ofta om beskrivningar och planering kring enskilda elever. Diskussionerna är resultatnriktade och endast sällan förs diskussioner om mål relaterade till verksamheten. Vi vet också att klimatet vid dessa möten i regel kännetecknas av öppenhet.

Att gemensamt ha möjlighet att reflektera över arbetet och dess målsättningar är en viktig del av kompetensutvecklande organisationer.

Resultaten är dock inte helt entydiga. Det kan naturligtvis bero på skillnader i hur möten fungerar på olika institutioner och olika avdelningar. Huruvida man är nöjd eller inte med de diskussioner som förs på mötena kan dock vara en fråga om vilka förväntningar man har på diskussionerna. Många kan vara nöjda med resultatinriktade diskussioner och att klimatet vid mötena ofta är gott. Mer långsiktiga diskussioner om mål relaterade till verksamheten är, som nämnts, mer ovanliga. Anser man att det är viktigt att också föra denna typ av diskussioner är det naturligt att inte vara så nöjd med denna del av arbetet.

9 Diskussion

I detta avslutande kapitel skall syftet med denna studie ytterligare diskuteras. Syftet var att undersöka:

under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas under utbildning,
under vilka förutsättningar en reflekterad praktik kan utvecklas på en arbetsplats.

Utifrån resultaten var sedan avsikten att vidare diskutera relationen mellan en utbildnings bidrag och arbetsplatsens bidrag till kompetens- och verksamhetsutveckling. I detta kapitel diskuteras även denna relation, som ännu inte har behandlats i så hög grad. I övrigt förs en mer sammanfattande och övergripande diskussion av studiens resultat. Diskussionen bygger på såväl de resultat som framkommit i den empiriska undersökningen, som på den mer teoretiska diskussion som har förts om olika begrepp. Med dessa båda aspekter kan frågan "under vilka villkor" belysas och inte enbart om det har skett. Inledningsvis ska jag föra ett resonemang om de metoder som har använts.

Metoderna

I studien har, som framgått, använts flera olika metoder. För att beskriva utbildningsinsatserna och den pedagogiska idén bakom dem har dokument som kursplaner och studiehandledningar använts. Beskrivningen av den behandlarutbildning som föregick lärarutbildningen har också studerats (Svensson, 1994). Eftersom min roll var aktiv redan under planeringen av utbildningen har en hel del av detta material författats av mig tillsammans med andra lärare på utbildningen. I beskrivningen har också andra (även senare) referenser använts. Läsaren kan på detta uppfatta utbildningen som mer genomtänkt än den faktiskt var. Ambitionen har dock varit att på bästa sätt redogöra för tankarna bakom utbildningen och de pedagogiska överväganden som gjordes, även om allt inte var nedtecknat när utbildningen startade.

Av den kontinuerliga utvärdering som skedde under utbildningens gång och de enkäter som sedan genomfördes har vi kunnat få en relativt god bild av deltagarnas uppfattningar om utbildningen och vad den inneburit, sett i "backspiegeln". Resultaten från enkäterna bidrog också till att ge en övergripande bild av förutsättningarna för reflektion på deltagarnas arbetsplatser.

Resultaten från delfistudien har kompletterat och fördjupat informationen om rapportens frågeställningar. Det visade sig svårt att få flera av de tänkta respondenterna att besvara frågorna. Metoden kräver också ganska mycket av respondenterna. De svar som kom var dock mycket innehållsrika. Svaren var fulla med information och genererade en mängd nya frågor. Informationsmängden gav oss i denna fas angenä-

ma problem. Hur väljer man bland alla dessa intressanta aspekter när man går vidare med nästa frågerunda? Här gjorde vi en mängd överväganden för att erhålla så bra och relevant information som möjligt i relation till projektet.

Delfimetoden har också sina problem när resultaten skall redovisas, inte minst när det gäller den stora datamängden. Detta är ett problem som återkommer i alla former av kvalitativa undersökningar, men som blir särskilt tydligt med delfimetoden, eftersom de skriftliga svaren i regel är väl genomtänkta och fylliga. På grund av den stora mängden synpunkter och uttalanden från de svarande måste jag välja ut citat ur svaren som jag menar belyser viktiga tendenser i materialet. Risken är att man går miste om helheten i svaren samt att citatet ger intryck av att svaret är mer tillspetsat än vad det i själva verket är. Detta är något som jag har försökt ta hänsyn till genom att ganska frikostigt redovisa olika utsagor från delfistudien.

Fokusgruppsundersökningen med dess inledande brev syftade till att fånga vissa delar av organisationskulturen, som *samverkan, planering, förändring, kompetens/ kompetensutveckling och diskussionsklimat*. Det tillkom inte speciellt mycket nya data i denna fas av studien. Fokusgruppsintervjuerna bekräftar i hög grad tidigare resultat.

Under hela forskningsprocessen har vi haft kontakt med flera av våra respondenter vid flera tillfällen. De rapporter som har skrivits under processen har sänts till respondenternas arbetsplatser. Den feed-back vi har fått har uteslutande varit positiv. Man har uttryckt att det har känts mycket viktigt att denna studie har genomförts och bekräftar att stora delar av rapporterna överensstämmer väl med deras uppfattningar. Delfirapporten sändes dessutom personligen till samtliga respondenter, med uppmaningen att läsa och höra av sig till oss med kommentarer. Sex av respondenterna hörde av sig skriftligt eller via telefon. I stora drag menade de att resultaten överensstämde väl med deras bild och att det hade varit mycket bra att på detta sätt kunna se resultaten av sina mödor. Flera menade att om de hade haft en bättre bild av vad som skulle bli resultatet, hade de kunnat lägga ner mer tid på arbetet.

Förutsättningar för reflektion i utbildning

Kunskapssyn och möjligheterna att utveckla kunskap i läroprocesser är viktigt för möjligheterna att utveckla reflexiva processer i utbildning. En utvecklingsinriktad syn på pedagogik kan skapa goda förutsättningar för utvecklandet av reflexiva processer. Det är dock viktigt att poängtera att även delar av en mer vanlig, traditionell pedagogik kan bidra med väsentliga delar. Det kan exempelvis vara av stor vikt att *förmedla kunskap* som kan betraktas som relativt *generell*. Det är bl a med hjälp av sådan kunskap som erfarenhetskunskapen kan reflekteras. *Enskilt lärande*, liksom *anpassningsinriktat lärande* kan ha ett stort värde, åtminstone periodvis. Detta bör dock genomföras på ett medvetet sätt inom ramen för ett gemensamt och mer utvecklingsinriktat lärande.

Med en något eklektisk syn på kunskap och lärande kan risken att "glömma" möj-

	Goda förutsättningar	Sämlre förutsättningar
Utbildningens form	· Möjligheter att ensam <i>och</i> tillsammans med andra reflektera över såväl påståendekunskap som förtrogenhetskunskap · Varierande undervisningsformer och studieuppgifter · Utbildningen är en i tid utdragen process	· Påståendekunskap behandlas och tenteras av · Enahanda undervisningsformer och studieuppgifter · Enstaka studiedagar
Syn på kompetens-utveckling	· Förtrogenhetskunskap <i>och</i> påståendekunskap ses som nödvändiga för god kompetensutveckling · Även personliga förhållanden utmanas och bearbetas i utbildning	· Endast påståendekunskap bedöms som viktig <i>eller</i> förtrogenhetskunskapen utmanas aldrig · Kunskap ses som objektiv och personliga förhållanden lämnas därhän
Tid och möjlighet för reflektion	· Utbildningen ger tid för gemensam reflektion · De studerande ges uppgifter som befrämjar enskild och gemensam reflektion	· Ingen tid finns avsatt för gemensamma möten · De studerandes kunskap kontrolleras
Innehåll för samtal	· Påståendekunskap och erfarenhetskunskap diskuteras ständigt parallellt · Praktiska frågor hänvisas till andra diskussioner · Personalens arbetsmiljö kan diskuteras, men relateras till målen med verksamheten · Mer övergripande diskussioner om verksamhetens mål förekommer regelbundet	· Påståendekunskap diskuteras med syfte att förstå den bättre, kopplingar till arbetet görs ej eller arbetet diskuteras utan koppling till utbildningen · Praktiska frågor tar stort utrymme i diskussionen · Personalens arbetsmiljö kan utgöra ett hinder för diskussionen, då den upptar mycket energi och tid · Inga diskussioner om verksamhetens mål förekommer
Mötesklimat	· Modell II-praktik	· Modell I- eller spegelvänd modell I-praktik
Förhållningssätt och kultur	· Utbildningen planeras så att möjligheterna till reflektion blir goda · Utbildningen processutvärderas så att möjligheter till förändringar skapas	· Planeringen tar bara hänsyn till traditionell kunskapsutveckling · Utbildningen utvärderas i efterhand
Relation till deltagarnas arbetsplatser	· Planering görs tillsammans med beställare och de studerande · Utbildningen tar sin utgångspunkt i praktiken · Utbildningen initierar och stöttar förändringsarbete	· Utbildningen planeras utan kontakt med beställare och studerande · Utbildningen utgår från ett fastställt kunskapsstoff · Utbildningen behandlar inte förändringsarbete

Figur 25. Förutsättningar för reflektion i utbildning

ligheterna att utveckla kunskap på olika sätt minskas. Av resultaten framkommer vikten av att variera undervisningen och de arbetsuppgifter som de studerande skall genomföra. Föreläsningar fyller en viktig funktion eftersom de exempelvis ganska effektivt kan erbjuda alternativa perspektiv. Möjligheten till kommunikation måste ändå sägas vara den viktigaste förutsättningen för att utveckla reflexiva processer. Att det finns möjligheter att tillsammans med andra, såväl andra studerande som lärare, diskutera innehållsfrågor betraktas av det absoluta flertalet av respondenterna som mycket väsentligt. Att betrakta lärarrollen som handledande kan vara riktigt

i många sammanhang, men lärarrollen kan mycket väl också behöva vara undervisande.Handledning är ett begrepp som kan ha olika betydelser. När läraren handleder får det inte (åtminstone inte enbart) innebära att handledningen är terapeutisk. Det är viktigt att den handledande funktionen är *pedagogisk*. Med detta avser jag att läraren, förutom att stödja grupp- och läroprocesser, bör uppmuntra till reflektion och ha god förmåga att balansera mellan att uppmuntra och utmana de studerande och deras kunskaper.

Schematiskt kan förutsättningarna för reflektion i utbildning, uttryckta som idealtyper, beskrivas som figur 25.

Förutsättningar för reflektion i arbetet

Av studien framgår att det finns relativt många tillfällen till reflektion vid de särskilda ungdomshemmen. Det framgår att flertalet har tid och mötesplatser för att gemensamt reflektera över verksamheten och dess mål. Dessa möten tycks i det stora hela präglas av ett gott diskussionsklimat. Diskussionerna tycks dock ofta fastna i vardagliga problem och en "här-och-nu-fokusering", varför den viktiga reflektionen om verksamheten i relation till handlingsutrymme ofta kommer på undantag. Måhända har lärarna det något enklare i detta avseende, eftersom skolan har målsättningar på olika nivåer som lärare skall förhålla sig till. Behandlingen tycks inte ha mål på olika nivåer på motsvarande sätt.

Trots vissa brister i diskussionerna tycks den vanligaste uppfattningen vara att arbetsuppgifterna är av lärande karaktär. Arbetsuppgifterna beskrivs av flertalet som varierande. Många menar att misstag är tillåtna inom vissa gränser. Möjligheterna att prova nya saker upplevs av flertalet vara stora. Den relativt utbredda uppfattningen att arbetskamrater och arbetsgivare har en ljum eller rent av negativ inställning till utbildning kan dock innebära svårigheter i sammanhanget. För att man genom reflektion skall kunna utveckla lärandet och verksamheten krävs teoretiska ramar och återkommande externa impulser. Med en syn på lärande där man ser det som väsentligt att utnyttja de ständigt återkommande mötena till reflektion över verksamheten skulle utvecklingen av såväl kompetens som verksamhet understödjas. Man skulle på så sätt kunna öka handlingsutrymmet och därmed skapa underlag för att förbättra verksamheten.

De förutsättningar som råder kan sägas vara ett resultat av den kultur som är dominerande vid enskilda institutioner, eller t o m avdelningar. Det förekommer att personal från ett och samma ungdomshem ger olika bilder, vilket tyder på att kulturen kan se olika ut på olika avdelningar vid en och samma institution.

Schematiskt kan förutsättningarna för reflektion i arbetet, uttryckta som idealtyper, beskrivas på som figur 26.

	Goda förutsättningar	Sämlre förutsättningar
Arbetets art	· Tydliga samband mellan målen för det egna arbetet och övergripande mål · Varierande arbetsuppgifter · Att pröva nytt uppmuntras och misstag accepteras då i regel som resultat av försök att förbättra	· Inga eller otydliga samband mellan målen för det egna arbetet och övergripande mål · Enahanda arbetsuppgifter · Tradition sätts hela tiden främst och misstag kritiserats
Syn på kompetens	· Förtrogenhetskunskap <i>och</i> påståendekunskap ses som nödvändiga för god kompetens · Personliga faktorer är viktiga, men under goda förutsättningar kan de flesta fungera bra i arbetet	· Förtrogenhetskunskap är det enda som behövs <i>eller</i> ses enbart formell utbildning som viktig · Personliga faktorer är avgörande för att man ska fungera i arbetet
Tid och möjlighet för reflektion	· Det finns regelbunden tid för gemensam reflektion · Personalen ges tid att reflektera enskilt	· Ingen tid finns avsatt för gemensamma möten · Det är viktigare att personalen är med eleverna så mycket som möjligt
Innehåll för reflektion	· Elevärenden diskuteras i relation till övergripande mål · Praktiska frågor läggs ibland sist, alternativt "delegeras" · Personalens arbetsmiljö är viktig, men relateras till målen för verksamheten · Mer övergripande måldiskussioner förekommer regelbundet	· Enskilda elevärenden diskuteras kortsiktigt · Praktiska frågor tar stort utrymme i diskussionen · Personalens arbetsmiljö kan ibland minska fokus på arbetet · Inga övergripande måldiskussioner förekommer
Mötesklimat	· Modell II-praktik	· Modell I- eller spegelvänd modell I-praktik
Förhållningssätt och kultur	· Verksamheten planeras så att möjligheterna till reflektion finns · Planering görs tillsammans med andra yrkesgrupper · Det finns möjligheter till förändringsarbete	· Planeringen tar bara hänsyn till verksamhetens "produktivitet" · Endast enskild planering förekommer · Idéer om förändringsarbete uppmuntras inte
Relation till planerad utbildning	· Intresse för och möjligheter till kontinuerlig kompetensutveckling finns · Utbildningsplaner finns för alla nivåer i organisationen · Integration av kunskap utvecklad i utbildning sker	· Intresse för och möjligheter till kontinuerlig kompetensutveckling saknas · Utbildningsplaner saknas · Kunskap utvecklad i utbildning diskuteras inte

Figur 26. Förutsättningar för reflektion i arbete

Arbetsplatsen som lärande organisation

För att studera en arbetsplats möjligheter att fungera som en lärande organisation kan, som har framgått, en form av kulturanalys vara en bra utgångspunkt. I denna rapport har begreppen *samverkan*, *planering*, *förändring*, *kompetens/kompetensutveckling* och *diskussionsklimat* fokuserats i sammanhanget. Några allmänna frågor med anknytning till detta ges i figur 27:

Samverkan - Samverkar personalen eller består arbetet mycket av ensamarbete? - Vilka möjligheter finns för samverkan mellan olika personalgrupper? - Sker kompetensutvecklingsinsatser i samverkan <i>eller</i> ses lärande som individuella projekt?
Planering - Hur mycket tid avsätts för planering? - Har planeringen ett långt eller kort tidsperspektiv? - Sker planeringen individuellt <i>eller</i> i samverkan med andra?
Förändringar - Vilka möjligheter/hinder till förändringsarbete finns? - Hur upplever personalen möjligheterna till förändring? - Vilka förändringar sker? - Vilka bevekelsegrunder har förändringarna?
Kompetens och kompetensutveckling - Ses kompetens som knuten till individen <i>eller</i> som kvaliteter i samspelet på arbetsplatsen? - Ses kompetens som fasta egenskaper <i>eller</i> ses den som beroende av det specifika sammanhanget? - Sker utbildningsinsatser och andra kompetenshöjande åtgärder på arbetsplatsen utan koppling till den egna verksamheten och dess praktik <i>eller</i> finns det utbildningsplaner som är kopplade till både individuella och övergripande mål? - Betraktas personalen som färdigutbildad efter en genomgången utbildning <i>eller</i> ses kompetensutveckling som en kontinuerlig utveckling av individ och verksamhet?
Diskussionsklimat - Kännetecknas diskussioner av modell I-praktik, dess spegelbild <i>eller</i> modell II-praktik? - Är kritik och ifrågasättande acceptabelt <i>eller</i> något som ska motverkas? - Tar man okritiskt till sig olika behandlings- och undervisningsmetoder och trender <i>eller</i> låter man nya metoder bli föremål för kritisk granskning och reflektion, då man även diskuterar integreringen med det arbetssätt som man redan har på arbetsplatsen?
Övrigt - Finns det förutsättningar och intresse för individuell och gemensam reflektion? - Har personalen bara ett perspektiv i arbetet <i>eller</i> har man "split vision", d v s förmåga att kunna se flera perspektiv samtidigt? - Hur öppen är organisationen till att pröva den egna verksamheten mot nya perspektiv? - Är handledning och annat stöd utifrån av självbeträffande karaktär <i>eller</i> görs försök att föra in nya perspektiv och teorier med en annan inriktning? - Bygger förhållningssättet till eleverna på att det är de och enbart de som ska lära sig och utvecklas <i>eller</i> ser man behovet av personalens utveckling och att denna utveckling sker tillsammans med eleverna?

Figur 27. Några allmänna frågor för kulturanalys

Samspel mellan utbildning och arbetsplatsens bidrag till kompetens- och verksamhetsutveckling

Mycket av det lärande som har betydelse för utvecklingen av verksamheten bygger på erfarenheter gjorda i praktiken. Erfarenheter som görs i möten med elever och kollegor kan lägga en god grund för utveckling. Vardagshandlingar kan dock ofta vara intuitiva och situationsbundna och bygger relativt sällan på reflektion över relationen mellan mål, medel och resultat.

Att systematiskt kunna reflektera över den egna praktiken kräver tid att distansera sig från den. Ellström (1996) visar att forskning om erfarenhetslärande tyder på att det är mycket svårt att i vardagen utveckla modeller som ger tillräckligt stöd att tolka den komplexa information som erfarenheten ger. Om lärandet i organisationen

enbart bygger på erfarenheter gjorda i verksamheten kan en förtrogenhetsfälla uppstå, d v s man är förtrogen med och utövar en verksamhet som mer eller mindre baseras på falska föreställningar. En slutsats som kan dras är att erfarenhetslärandet måste stödjas med andra former av lärande. En form för lärande tar sin utgångspunkt i de praktiska exemplen, i den unika variationen av problem som verkligheten erbjuder. För att komma vidare i detta reflekterande arbete har man ofta behov av teoretiska kunskaper som kan ge fördjupade insikter i frågan.

Genom utbildning kan personalen distansera sig något från den vardagliga verksamheten. Utbildning kan dessutom tillhandahålla systematiska modeller och begrepp som ökar möjligheterna att reflektera över den egna verksamheten. Utbildning bör inte inskränkas till enstaka studiedagar, där forskningsresultat utan upplevd relevans presenteras. Studiedagar där tips och handfasta lösningar att användas i olika situationer presenteras bidrar inte till utveckling av verksamheten. Personal kan visserligen efterlysa och uppskatta metoder som kan användas nästa dag. Om metoderna inte fungerar i den kontext man verkar i är det dock svårt att utveckla alternativa sätt att uppnå det avsedda målet utan kännedom om bakomliggande teorier.

För att belysa svårigheten med att utmana erfarenhetskunskapen kan ett exempel från utbildningen vara illustrativt. Flera studerande menar att de genom utbildningen har blivit säkrare i sin yrkesroll. Man menar att man har fått en bekräftelse på att det arbete man har utfört tidigare faktiskt i stora delar har varit "rätt". Detta skulle kunna tyda på att de studerande hamnar i en ny förtrogenhetsfälla, d v s bekräftelsen av att tidigare ha arbetat bra leder till att man inte reflekterar lika kritiskt över sin verksamhet. Det kan i sin tur leda till att verksamheten inte heller utvecklas. Å andra sidan kan den trygghet som kommer ur bekräftelsen av den egna förtrogenheten vara en förutsättning för att kritiskt våga granska sin verksamhet och vidga sitt perspektiv. Det som synes vara en förtrogenhetsfälla kan också vara en god grund för reflektion och utveckling av verksamheten.

Vi har kunnat konstatera att den studerade utbildningen i relativt hög grad har skapat förutsättningar för reflektion, såväl individuellt som kollektivt. Förutsättningarna för en reflekterad praktik på institutionerna får också bedömas som relativt goda, även om uppfattningarna varierar. Variationen gäller även inom institutionerna. Ett gott samspel mellan utbildning och arbetsplatsens bidrag till kompetens- och verksamhetsutveckling tycks vara svårare att uppnå.

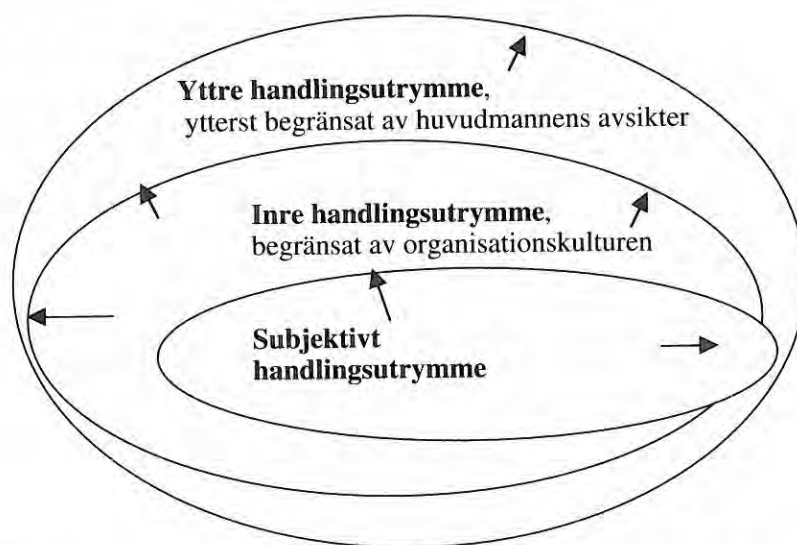
Vissa mindre försök att låta deltagarna initiera olika tankar i verksamheten genomfördes i utbildningen. Konstateras kan dock att många deltagare inte gavs den tid och det stöd som behövdes vid institutionen. Inte heller utbildningen stödde tillräckligt de försök till initiativ som togs eller planerades av deltagarna. För att utveckla relationen mellan lärande i utbildning, å ena sidan, och lärande och verksamhetsutveckling i praktiken, å andra sidan, skulle ett annat upplägg krävas.

På motsvarande sätt som den studerade utbildningen gav möjlighet till att enskilt och tillsammans med kollegor från andra institutioner reflektera över praktiken i lju-

set av teorier måste verksamheten organiseras så att möjligheter ges att diskutera lärande. Frågor som: "Vad kan vi lära oss av vår praktik?" "Kan vi utifrån erfarenheter gjorda i arbetet göra några generaliseringar?" "Kan forskningen ge oss alternativa synsätt och därmed alternativa handlingar i verksamheten?" skulle i högre grad behöva ställas.

Låt oss återigen ta ett exempel från utbildningen, nämligen praktiken. Den väckte ganska starkt ifrågasättande. Varför skulle man ha praktik i utbildningen, när man redan hade tiotals års praktisk erfarenhet? En del av kursdeltagarna kunde i efterhand se praktikuppgifterna som meningsfulla och också givande, medan andra fortfarande hade svårt att se nyttan med detta moment. Detta kan vara ett tecken på att utbildningens lärare och utbildningsledning inte lyckades förklara tanken med uppgifterna eller att det för en relativt stor andel av de studerande var svårt och arbetsamt att dokumentera och därmed kunna utsätta sin egen praktik för kritisk granskning.

För att skapa bättre förutsättningar för lärande och verksamhetsutveckling skulle en modell som jag väljer att kalla *organiserat (kompetens-) utvecklingsarbete* vara väl värd att pröva. Syftet med ett organiserat (kompetens-) utvecklingsarbete är att den enskilde och institutionen skall kunna lära sig att utnyttja så mycket som möjligt av det handlingsutrymme som finns, men också att kunna vidga och utmana handlingsutrymmet på olika nivåer.



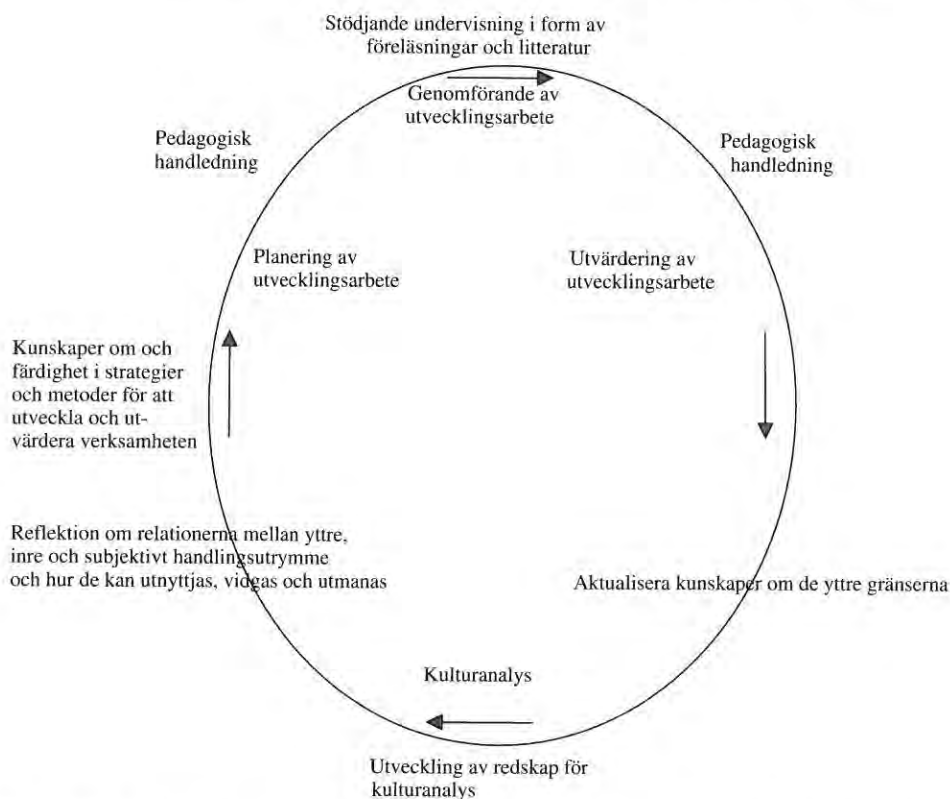
Figur 28. Organiserat kompetensutvecklingsarbete med syfte att utöka handlingsutrymmet

Arbetet planeras, genomförs och utvärderas av personal på en arbetsplats som samtidigt deltar i en utbildning som syftar till att de studerande utvecklar:

- kunskaper om verksamhetens yttre gränser
- kunskaper om och färdighet i kulturanalys
- gemensam och individuell reflektion om relationerna mellan yttre, inre och subjektivt handlingsutrymme och hur de kan utnyttjas, vidgas och utmanas
- kunskaper om och färdighet i strategier och metoder för att utveckla verksamheten.

I vissa fall kan utbildningen leda till att det subjektiva eller inre handlingsutrymmet går utanför det yttre handlingsutrymmet. Om detta utrymme också skulle nyttjas i handling är det av avgörande betydelse att det i så fall sker på professionella grunder och av välgrundade skäl. Att utmana det yttre handlingsutrymmet kan ytterst kräva ett politiskt engagemang för att få till stånd en ändrad lagstiftning.

Processen i en sådan (kompetens-) utveckling kan beskrivas som figur 29:



Figur 29. *Processen för organiserat (kompetens-) utvecklingsarbete med syfte att utöka handlingsutrymmet*

En satsning av denna typ kan med fördel ta sin utgångspunkt i någon form av kulturanalys. För att detta skall vara möjligt måste vissa redskap först utvecklas i en utbildningssituation. Efter en genomförd kulturanalys inträder nästa fas som behöver stöd av en utbildning, nämligen att reflektera över relationerna mellan yttre, inre och subjektivt handlingsutrymme samt hur de kan utnyttjas, vidgas och utmanas. För att kunna utveckla och utvärdera verksamheten utifrån dessa reflektioner måste kunskaper om och färdighet i strategier och metoder för utvecklingsarbete och utvärdering utvecklas. Sedan måste utvecklingsarbetet planeras, genomföras och utvärderas. Under denna process ges pedagogisk handledning och annat stöd i form av föreläsningar och litteratur. När utvecklingsarbetet är utvärderat bör en aktualisering av kunskaper om de yttre gränserna ske och kulturen kan åter behöva analyseras.

I sammanhanget är det viktigt att påminna om att kulturen visserligen är viktig för lärandet och verksamhetsutvecklingen, men andra faktorer som resurser, arbetsbelastning, ledarstil och organisationsstruktur självklart också spelar in. Ett (kompetens-) utvecklingsarbete som det ovan beskrivna måste stödjas på olika sätt. Inte minst av chefer och organisationsstrukturen. Höög, m fl (2002) visar i en studie av skolledare att en bra ledare måste arbeta för såväl kulturell som strukturell förändring. En alltför stark betoning av strukturen leder till en ledare som administratör utan vision och med brist på kommunikation, medan en alltför stark betoning av kulturen innebär ett visionärt ledarskap som saknar en plan för handling.

Andra förutsättningar för att utbildning skall lyckas är att det finns en policy eller strategi för kompetensutveckling och att det finns en medveten strävan att integrera kompetensutvecklingen med den dagliga verksamheten. Detta kräver i sin tur att varje arbetsplats finner former för att ta till vara och utveckla såväl erfarenhetsbaserad som teorigrundad kunskap.

Det betyder att all vidareutbildning bör ingå som ett led i mer långsiktiga överväganden om hur personal och verksamhet kan och bör utvecklas. Man bör undvika "hagelsvärmsstrategin", vilken innebär att man "skjuter i väg" en massa kurser med hopp om att åtminstone någon skall "träffa" och ge resultat.

Samverkan skola – behandling

I denna rapport har jag noterat vissa frågor med anknytning till relationen mellan skola och behandling vid särskilda ungdomshem, som kan vara av särskilt intresse att lyfta. På många institutioner tycks det finnas svårigheter att finna goda samverkansmöjligheter för lärare och behandlare. Att organisera verksamheten så att det ges möjligheter till gemensamma möten är många gånger svårt. Dessutom har jag noterat vissa skillnader mellan behandlares och lärares förutsättningar i arbetet. Behandlare tycks ha lättare att se sambandet mellan verksamhetens övergripande mål och målen för den egna verksamheten, än vad lärare har. Lärare däremot tycks uppleva ett mer tillåtande klimat, ha större möjligheter att pröva nytt utifrån gjorda erfa-

renheter och ha bättre möjligheter för gemensam reflektion. De verkar också vara mer nöjda med verksamheten och tar initiativ till förändring i högre grad än behandlare.

Vilken roll skolan respektive behandlingen har på olika hem kan variera i hög grad. Medan vissa hem har en lång tradition av att betona skolarbetet har flertalet ändå fokuserat behandlingsarbetet på ett tydligare sätt. Skolan har ofta haft en mindre framträdande roll. Det är stora skillnader mellan olika uppfattningar. På något hem kan man dock uttrycka uppfattningen att skolan är så pass ansträngande och viktig att behandlingen i relativt hög grad handlar om rekreation och vila, medan man på ett annat hem menar att behandlingen är så krävande att skolan måste inrikta sig på renodlad kunskapsutveckling. Eleverna måste få en chans att tänka på annat än alla de problem som ventileras i behandlingen.

Några allmänna frågor med anknytning till skola-behandling är här värda att resas: "Vad är egentligen god behandling och skola vid vår institution?" – "Hur uppnår vi på bästa sätt syftet med vården?"

Frågor som dessa kan leda till en diskussion om att skolverksamheten skall vara underordnad behandlingen, ideologiskt och statusmässigt. En tanke som kan vara värd att beakta är att se på arbetet vid särskilda ungdomshem på omvänt sätt. Vad skulle det få för konsekvenser om man istället såg behandling som en del av skolverksamheten? Skolan skall inte enbart "ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem." Skolan skall också "bidra till elevernas harmoniska utveckling" (Lpo 94). I läroplanen kan man dessutom läsa: "Skolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling". Till sådana mål bör det mesta av behandlingsarbetet också kunna relateras.

Hur skulle då en ökad integrering mellan skola och behandling konkret kunna utvecklas? Det kräver att man tar ställning till frågor som: Vad är egentligen skola? Vad är behandling? Hur mycket bör och kan överlappa?

Å ena sidan: Rollerna riskerar att bli alltför oklara om skola och behandling integreras mer än vad som idag är fallet. Det är bättre att uttrycka det som att man har ett gemensamt ansvar för att verksamheten strävar mot de övergripande mål som gäller för såväl skola som behandling, men att lärarna har huvudansvaret för lärandet och behandlare för socialisationen.

Å andra sidan: En total uppdelning mellan skola och behandling är inte rimlig. Elever kan inte "socialiseras" på kvällar och helger för att sedan "lära" vardagar klockan 8–15. Lärande och socialisation är två sidor av samma mynt. En skola med den typ av elever som finns vid särskilda ungdomshem behöver satsa stora resurser på socialiseringsmålen, varför behandling är en viktig del i den totala verksamheten. Men tankeramen för verksamheten skulle i högre grad kunna utgöras av skolans styrdokument och pedagogiska överväganden.

Sammanfattningsvis: Ett gemensamt kontinuerligt arbete med lokala arbetsplaner och målbeskrivningar för såväl lärande som socialisation kan vara ett sätt att utveckla verksamheten mot ett ökat utnyttjande av institutionens handlingsutrymme. Att kortare perioder vistas i varandras verksamheter kan också skapa större förståelse för varandras arbeten. Dessutom bör möjligheterna att skapa gemensamma utbildningsinsatser prövas. Just arbete med lokala arbetsplaner och målbeskrivningar skulle kunna vara ett lämpligt innehåll för en sådan utbildning. Även chefer bör delta i en sådan utbildning.

Slutord

Analogt med begreppet förtrogenhetsfällan kan man för organisationens del tala om "behörighetsfällan". En organisation kan fastna i behörighetsfällan. Utbildning kan ses som ett sätt att initiera och stödja reflexiva processer, men man kan också betrakta utbildning som målet. Den som går en viss utbildning ses då som färdigutbildad. Utbildning, gärna på akademisk nivå, är viktig för kompetensen. Enbart detta är dock ingen garanti för att en verksamhet får kompetenta medarbetare. Teoretiskt kan någon som inte examinerats fått inspiration att utveckla reflexiva processer i högre grad än en examinerad som slår sig till ro tillsammans med sin organisation i tron att kompetensen nu är tryggad.

Inom SiS pågår en hel del kompetensutveckling. I detta arbete är det av vikt att diskutera begreppet kompetens. Risken finns annars att man bara ser till akademiska poäng och inte till utvecklandet av reflexiva processer. Självklart kan det vara bra med behörighetsgrundande utbildningar men den fortsatta kompetensutvecklingen och lärandet i verksamheten är nog så viktig.

Avslutningsvis vill jag lyfta den aktuella frågan om ohälsa som i hög grad hänger ihop med arbetsmiljön. Frågan har berörts i denna rapport, men bara marginellt. En väl fungerande kompetensutveckling i utbildning och i arbete bör kunna leda till att personalen kan hantera sitt arbete bättre och också påverka sin arbetssituation i högre grad. Många kan dock uppleva det som belastande att ständigt utveckla såväl kompetens som verksamhet. Samtidigt som det är värdefullt att genom utbildning komma ifrån sitt vardagliga arbete, kan det vid vissa tillfällen skapa stress för det som inte hinns med i det egna arbetet under utbildningstiden. Man kan också få dåligt samvete för att man inte hinner fördjupa sig i litteratur och arbetsuppgifter som ingår i utbildningen. En förutsättning för att denna stress inte skall bli alltför ansträngande är att organisationskulturen stödjer en syn att *lärande är en viktig del av arbetet*. Detta är dock inte tillräckligt. Det måste också finnas goda resurser för kompetensutveckling så att arbetsbelastningen blir rimlig. Chefernas ledarstil är också av stor vikt. Tydlighet och en öppen kommunikation måste gå hand i hand. Sist, men inte minst, måste organisationsstrukturen fungera så att arbetet *verkligen* är organiserat för både "produktion" och lärande.

Referenser

- Alvesson, M. (1987) *Kultur- och symbolismforskning om organisationer: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Programområde 3, Arbetslivscentrum.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Anell, B. (1996) *Nya yrkesroller i lärande organisationer*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Argyris, C. & Schön, D. (1978) *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. Mass, USA: Addison-Wesley.
- Aronsson, G. & Berglind, H. (red.) (1990) *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, J. (1979) *Teorier om framtiden*. Stockholm: Liber förlag.
- Bengtsson, J. (1996) Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildning. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1989) *Organisationsanalys Begreppsapparat och klassifikationsschema*. Uppsala: UppsalaGruppens småskrifter Nr 5.
- Berg, G. m.fl. (1999a) *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999b) *Personlig kommunikation*.
- Berg, G. (1999c) *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*, Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Brunander, L. (1979) *Griptången Hur organisationen påverkar människan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Börjeson, B. (1977) *Delfimetoden och dess tillämpning i måluppfyllelseprojektet*. Stockholms socialförvaltning, Metodbyrå 1, Rapport nr 5:1.
- Carnall, C. A. (1999) *Managing change in organizations*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Carlgrén, I. (1994) Kunskap och lärande. I Skolverket: *Bildning och kunskap*.
- Dewey, J. (1966) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1980) *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1996) En analys av det reflekterande tänkandet. I Brusling, C. & Strömquist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekstedt, E. (1988) *Humankapital i brytningstid: kunskapsuppbyggnad och förnyelse för företag*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Ellström, P-E. & Kock, H. (1993) *Kompetensutveckling i offentlig verksamhet: Forskningsöversikt*. Stockholm: Civildepartementet, Ds. 1993:65.
- Ellström, P-E. (1994) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P-E. (1996) Rutin och reflektion. I Ellström, P-E., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.) *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eneroth, B. (1984) *Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod*. Stockholm: Akademilitteratur.
- Freire, P. (1972) *Utbildning för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Fritzen, L. (1998) *Den pedagogiska praktikens janusansikte. Om det kommunikativa handlandets didaktiska villkor och konsekvenser*. Lund: Lund University Press.
- Fyhr, G. (1995) *Vårdinstitutioner söker handledning. En teoretisk analys av ett empiriskt studerat material*. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Akad. avh.
- Gerrevall, P. (under publicering) *Bedömning av demokratisk kompetens*. Arbetsrapport, Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.

- Hammarén, M. (1995) *Skriva en metod för reflektion*. Stockholm: Utbildningsförlaget Brevskolan.
- Hammarén, M. (1999) *Ledtrådar i förvandling. Om att skapa en reflekterande praxis*. Stockholm: Dialoger.
- Handal, G. (1994) Att stimulera till reflekterad praktik. Om handledningens roll i utveckling av yrkeskunnande och yrkeskvalificering. I Brusling, C. & Strömqvist, G. (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedin, A. & Svensson, L. (red.) (1997) *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Höög, J., Johansson, O., Lindberg, L. & Olofsson, A. (2002) *Structure, Culture, Leadership: Pre-requisites for successful Schools?* Paper at The Seventh annual Values and Leadership Conference at OISE/University of Toronto.
- Jarrick, A. & Josephson, O. (1996) *Från tanke till text. En språkhandbok för rapportskrivande studenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (1997) Önskan att förstå – om integration av praktik och teori. I Hedin, A. & Svensson, L. (red.) *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Josefson, I. (1991) *Kunskapens former. Det reflekterande yrkeskunnandet*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Josefson, I. (1996) Vad är det en erfaren lärare kan? I *Arbete och yrkeskunnande*. Dialoger nr 36.
- Lif, E. (1997) Kartläggning av personalens yrkeserfarenhet och utbildning december 1997. PM SiS (dnr 112–181–98).
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska undervisningsväsendet*. Stockholm: Fritzes.
- Lindberg, L. (1997) *Om pedagogisk meritering*. SULFs Skriftserie 15/97, Stockholm: Sveriges universitetslärarförbund (SULF).
- Lundmark, A. (1992) *Utvärdering av personalutbildning – principer och metoder*. Uppsala: Institutet för Personal- och Företagsutveckling (IPF).
- Löchen, Y. (1972) *Sociologens dilemma vetenskaplig distans eller samhällsförändring*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Madsén, T. & Risberg, O. (1994) Från fortbildning till en lärande organisation. I Madsén, T. (red.) *Lärares lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1995) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nilsson, L. (1997) Lärande och arbetsorganisation vid de särskilda ungdomshemmen. I Gerrevall, P. & Jenner, H. (red.) *När skola möter behandling. Om pedagogikens villkor och möjligheter på de särskilda ungdomshemmen*. Pedagogisk rapport nr. 1, Institutionen för pedagogik, Högskolan i Växjö.
- Nilsson, L. & Svensson, I. (1999a) *Att utveckla yrkesrollen genom utbildning – Behandlares och lärares uppfattningar om två utbildningar inom SiS*. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Nilsson, L. & Svensson, I. (1999b) *Lärande och kunskapsanvändning – Redovisning av en delfistudie*. Pedagogisk kommunikation, nr. 6, Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Nilsson, L. & Svensson, I. (1999c) Förutsättningar för reflektivt lärande. *Socialt Perspektiv* nr 4/99. Tema: Att utveckla sitt kunnande – tankar om kompetensutveckling och dess villkor.
- Nilsson, L. & Svensson, I. (2001) Villkor för kompetens- och verksamhetsutveckling. I Gerrevall, P. & Jenner, H. (red.) *Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem*. Forskningsrapport nr 2, Statens institutionsstyrelse.
- Nordenstam, L. (1983) Ett pragmatiskt perspektiv på datautvecklingen. I Göranson, B. (red.) *Datautvecklingens filosofi. Tyst kunskap och ny teknik*. Stockholm: Carlsson & Jönsson Bokförlag.
- Patton, M. Q. (1986) *Utilization-focused Evaluation (second edition)*. Newbury Park: SAGE.
- Pettersson, O., Westholm, A. & Blomberg, G. (1989) *Medborgarnas makt*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Piaget, J. (1976) *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Liber.

- Reneland, L. (2002) *Långt borta men ändå nära – en kartläggning av distansutbildning vid Växjö universitet*. Institutionen för pedagogik, Växjö universitet.
- Rolf, B. (1991) *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Ryhammar, L. (1996) *Kreativ funktion, perceptgenetisk rekonstruktion och organisatoriska förutsättningar för kreativ verksamhet*. Lund: Lund University Press.
- SCB (1991) *Nybörjare på distansutbildning 1988. Enkätuppföljning våren 1991*. Beställningsnummer U33SM9205, Statistiska meddelanden.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner* New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Segraeus, V. (1994) *Var står vi? Ackumulerad kunskap och erfarenhet inom institutionell missbrukarvård, utifrån en dialog forskare–praktiker*, Forskningsrapport nr 1, Statens institutionsstyrelse.
- Senge, P. M. (1996) *Den femte disciplinen Den lärande organisationens konst*, Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- SiS Statens institutionsstyrelse (1997a) *Verksamhetsplan*.
- SiS Statens institutionsstyrelse (1997b) *Utbildningsstrategi för personal med utredande, behandlande och pedagogiska uppgifter på SiS institutioner*.
- SiS Statens institutionsstyrelse (1999) *Kunskapsstrategi för Statens institutionsstyrelse* (dnr130–413–99).
- SiS Statens institutionsstyrelse (2000) *Årsredovisning 1999*.
- SOU 1994:27 *Vård av alkoholmissbrukare – Delbetänkande av alkoholpolitiska kommissionen*.
- SOU 1994:29 *Barn föräldrar alkohol – Delbetänkande av alkoholpolitiska kommissionen*.
- Svensson, I. (1994) *Flexibelt lärande. Studie av en modifierad distansutbildning för missbrukarvård/ behandling*. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Södergren, B. (1996) *Lärandets ledarskap*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Söderström, M. (1990) *Det svårfångade kompetensbegreppet. Några synpunkter på begreppet kompetens*. *Pedagogik Forskning i Uppsala nr 94*. Uppsala: Uppsala universitet. Pedagogiska institutionen.
- Söderström, M. (1996) *Hur lär organisationer?: en diskussion om det organisatoriska lärandets nyckelfrågor*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Thavenius, J. (1999) *De många kulturbegreppen*. I Andersson, L. G., Persson, M. & Thavenius, J. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Their, S. (1994) *Det pedagogiska ledarskapet*. Mariehamn: Mermerus.
- Tillgren, P. & Wallin, E. (1999) *Fokusgrupper – historik, struktur och tillämpning*. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 1999 76:e årgången, häfte 4.
- Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Tidigare utgivna forskningsrapporter

ISSN 1104-6155

- Nr 1 1994 Var står vi? Ackumulerad kunskap och erfarenhet inom institutionell missbrukarvård, utifrån en dialog forskare – praktiker (Vera Segraeus)
- Nr 2 1997 Ungdomar i tvångsvård. Råbyundersökning 94 (Claes Levin)
- Nr 3 1997 Etiska konflikter inom tvångsvård av ungdomar (Gunnel Colnerud)
- Nr 1 1998 LVM-vårdens kvalitet enligt socialtjänstens bedömning (Arne Gerdner)
- Nr 2 1998 Ett §12-hem för flickor. Omdefinitioner i ungdomsvården (Berit Andersson)

ISSN 1404-2576

- Nr 1 1999 Etik och ungdomsvård. En empirisk studie av anställdas etiska problem inom tvångsvård av ungdomar. Slutrapport (Gunnel Colnerud)
- Nr 2 1999 "Plötsligt får man lust att leva." En grupp narkomaners berättelser om sina självmordsförsök (Eva Johnsson, Mats Fridell)
- Nr 3 1999 Ungdomar från särskilda ungdomshem i Stockholms brottsliga nätverk (Jerzy Sarnecki)
- Nr 1 2000 Tvång och tillit. LVM-vård som kulturell ingenjörskonst (Göran Johansson)
- Nr 2 2000 När anhöriga involveras. Personalens beskrivning av anhöriga på särskilda ungdomshem (Maria Bangura Arvidsson, Malin Åkerström)
- Nr 1 2001 Vård bakom låsta dörrar. Lunden, ett LVM-hem för kvinnor (Bengt Svensson)
- Nr 2 2001 Kommunikativ pedagogik och särskilda ungdomshem (Per Gerrevall, Håkan Jenner, red)
- Nr 3 2001 Empati och professionellt förhållningssätt. Behandlarrollen i missbrukarvården (Ulla Holm)
- Nr 1 2002 Missbrukare med psykiska störningar och psykiatripatienter. Jämförelser baserade på ASI, SASB och DMT (Bengt-Åke Armelius, Kerstin Armelius, Håkan Larsson, Elisabet Sundbom)
- Nr 2 2002 Arbetsmiljö och behandlingskultur. Jämförelse mellan SiS-institutioner och andra vårdmiljöer (Madeleine Jeanneau)
- Nr 3 2002 Bete sig normalt. Ett perspektiv på den vuxna familjehemsvården (Göran Johansson)
- Nr 4 2002 "De kommer ut fräscha och fina". Om tvång och hemlöshet (Lena Yohanes, Anna Angelin, Anders Giertz, Hans Sward)
- Nr 5 2002 Sluten ungdomsvård. Rättsliga reaktioner på de ungas brott före och efter införandet 1999 (Eckart Kühlhorn)
- Nr 1 2003 "Det är dom här jag har och inte har". LVM-vårdade narkotikamissbrukares sociala nätverk (Anette Skärner, Margareta Regnér)
- Nr 2 2003 Ungdomarnas upplevelse av sluten ungdomsvård. En jämförelse med LVU-placeringar och fängelse (Jessica Palm)
- Nr 3 2003 Kultur Forskning Missbruk Vård. Motsägelser (Göran Johansson)

