Översättning av entreprenörskap till skolans praktik

En processtudie av projektet
Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland

FORSKNING NÄTVERK DEBATT
ENTREPRENÖRSKAPS FORUM

Översättning av entreprenörskap till skolans praktik

En processtudie av projektet
Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland

2009-11-02

Carina Holmgren
Entreprenörskapsforum

Innehållsförteckning

Sammanfattning 1
Inledning 5
Bakgrund 6
  Politiskt intresse för entreprenörskap i skolan 6
  Översättning av politiska intentioner till skolans praktik 7
Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland (ELVG)– projektet 9
Så tänds eldsjälar (STE) – utbildningen 10
Syfte, urval och metod 13
  Metoder för att studera processernas kontext och stimuli 13
  Fokusgrupp- och djupintervjuer för att studera processer 14
  Dokument och observationer för att studera processer 15
  Kvantitativ metod för att studera processer 16
  Sammanfattning av metoden 16
De deltagande skolorna 17
Processer 19
  Redan pågående processer 19
  Varför delta i STE-utbildningen? 22
  Hur deltar skolorna i utbildningen 26
  Startas förändringsarbete inspirerat av utbildningen? 28
  Vilka förändringsprocesser startas? 29
    Samarbete/samverkan 29
    Förhållningssätt 32
    Stödjande strukturer 34
    Initierade förändringsprocesser ur flera perspektiv 37
  Hinder för förändringsprocesser 38
  Upplevelser från förändringsprocesser 41
Reflektioner och slutsatser 44
  STE-utbildningen som utryck för entreprenörskapsprocesser och skolutvecklingsprocesser 44
  Förändrade förutsättningar, strategival och spridningsproblem 45
  Regionalt initiativ, projekt och legitimitet 46
  De initierade processerna 47
Referenser 49
Bilaga 1. Observationer, fokusgrupp- och djupintervjuer 51
Bilaga 2. Djupintervjuupplägg 55
Bilaga 3. Enkät 56

Sammanfattning

Västra Götalandsregionen har sedan 2006 genomfört projekt för att stimulera entreprenörskap i regionens grund- och gymnasieskolor. Eftersom det resursmässigt uppgavs vara svårt för enskilda kommuner och skolor att arrangera en omfattande utbildning i entreprenöriellt lärande har Västra Götalandsregionen initierat ytterligare två projekt med inriktning entreprenörskap i grund- och gymnasieskolor. Syftet med projekten, som i denna rapport båda benämns Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland (ELVG), är att ge arbetslag inom grundskola och gymnasium en god grund i entreprenöriellt lärande så att de efter utbildningen har ett genomtänkt och tydligt arbetssätt för att arbeta entreprenöriellt i sin undervisning. Detta menar projektplansförfattarna kommer att innebära att eleverna får hjälp med att ta ansvar för sitt eget livslånga lärande och att de utvecklar nödvändiga kompetenser som t ex självkänsla, handlingskraft och målmedvetenhet.

ELVG-projektet bygger på Me Universitys[1] utbildningskoncept Så tänds eldsjälar där tolkningen av entreprenörskap i skolan benämns entreprenöriellt lärande och beskrivs som en pedagogisk form som syftar till att stimulera en rad entreprenöriella kompetenser. Entreprenöriellt lärande beskrivs även som ett sätt att organisera och bedriva skolarbetet så att elevernas entreprenöriella kompetenser stimuleras.

Projektet har studerats av Entreprenörskapsforum (f d Forum för småföretagsforskning, FSF). på uppdrag av Västra Götalandsregionen. Syftet är att undersöka om och hur utbildningen inspirerar till att förändra pedagogers arbets- och förhållningssätt, organisering av arbetet och om utbildningen leder till eventuella strukturförändringar i de deltagande skolorna. Återrapportering från processtudien sker i tre huvudmoment, en rapport november 2009, en rapport juni 2010 och en avhandling hösten 2012. Avhandlingen ligger dock utanför Västra Götalandsregionens uppdrag. Denna rapport fokuserar främst på deltagarnas syfte att delta i utbildningen, vilken legitimitet som finns för utbildningen och eventuella förändringsprocesser, vilka förändringsprocesser som initieras som en följd av ELVG-projektets utbildningsinsats samt vilka hinder som finns för dessa processer.

Utbildningen har blivit en möjlighet att initiera nya förändringsarbeten men också att fortsätta redan pågående arbeten. Utbildningen är en del i de entreprenörskapsprocesser som pågått nationellt, regionalt men speciellt lokalt för att stimulera entreprenörskap i skolorna. Trots att en nationell strategi för entreprenörskap i skolan presenterades i maj 2009 hade t ex flera av de deltagande kommunerna i denna studie redan skrivit in entreprenörskap i de lokala skolplanerna, utvecklat handlingsplaner och varit engagerade i projekt som berör området. Som en del i den processen har pågått ett arbete kring entreprenörskapsbegreppet. Just associationen till företagande kan vara ett hinder om syftet är att entreprenörskap ska genomsyra hela utbildningssystemet. Genom det arbete som redan pågått har pedagoger och rektorer redan mött vidare tolkningar av entreprenörskapsbegreppet och hur det kan ta sig uttryck i skolans

[1] Me University är leverantör av strategier för hur utbildning organiseras och genomförs med självkunskap som utgångspunkt för allt lärande. De arbetar bl a med byggandet av strukturer som stöder och stimulerar entreprenöriellt lärande. Me University AB har varit verksamma med lärande och entreprenörskapsfrågor sedan mitten av 1990-talet.
(www.meuniversity.com)

praktik. Omdefinieringen av entreprenörskap från företagande till förhållningssätt har öppnat upp för ett intresse att delta i ELVG-projektets utbildning.

Men deltagandet i utbildningen har även föregåtts av andra utvecklingsprocesser på skolorna, processer som inte pågått inom ramen för begreppet entreprenörskap utan som mer handlar om en mer generellt konstant pågående skolutveckling. De skolutvecklingsprocesser som föregått ELVG-projektets utbildning gör att pedagogerna, arbetslagen och skolorna tar sin utgångspunkt i skilda kontexter vilket också färgar de processer som inledningsvis startats efter utbildningen.

Deltagarnas syfte med att delta i ELVG-projektets utbildning är att initiera eller fortsätta processer som handlar om att i större utsträckning realisera skolans styrdokument och därmed en mer individualiserad undervisning med en motiverad, ansvarstagande och aktiv elev i centrum. Det omfattar skapandet av utrymmen för mer sammanhängande lärprocesser och även för ett mer autentiskt lärande. Syftet är även att driva processer för ett ökat samarbete kring undervisningen. Syftet att delta i utbildningen och eventuella förändringsprocesser har legitimitet i nationella och lokala styrdokument samt även hos skolledare.

ELVG-projektet och dess utbildning har resulterat i att det har startats förändringsprocesser. 82 %, av deltagarna upplever att utbildningen har inspirerat till någon form av förändringsarbete. Förändringsarbeten har initierats som berör samarbeten kring undervisningen, både vad gäller planering och genomförande av undervisningen. Dessa samarbeten omfattar ofta fler ämnes-övergripande arbeten. De initierade processerna avser även ett förändringsarbeten som strävar efter ett annat förhållningssätt gentemot elever. Utbildningen har i flera aspekter inspirerat till en förändrad syn på eleven som resurs. En aspekt är att utbildningen inspirerat pedagoger att låta elever ta större ansvar och egna initiativ. Förändringsprocesserna omfattar även arbeten för att skapa stödjande strukturer för utökade samarbeten i arbetslagen kring undervisningen och även för att stödja de mer individuella processerna. Förändringsarbeten som initierats efter utbildningen som berör den stödjande strukturen omfattar scheman, den fysiska miljön, uppbyggandet av en gemensam dokument- och planeringsstruktur, gemensam planeringstid och fler elevdatorer. Processer som däremot inte startats i så stor utsträckning efter utbildningen är samarbeten med det omgivande samhället.

Ett sätt att se det förändringsarbete som initierats eller som formulerats i planer, visioner och mål är att det är en process som innebär ett visst skifte i fokus från ämneskunskaper till elevers kompetenser. En andra process som initierats efter utbildningen berör utvecklade samarbeten kring undervisning. Det ökade samarbetet hänger tätt samman med en tredje process, en process som lett till en ökad dokumentation. Denna omfattar gemensamt formulerade visioner och årsplaner samt även projektdokumentation. En fjärde tydligare process som initierats, eller kanske snarare förstärkts, efter utbildningen berör ett skifte från ämneslagsarbete där pedagoger med samma ämnen samarbetat, till arbetslagsarbete där pedagoger med olika ämnen samarbetar. Inom ramen för dessa förändringsprocesser pågår ytterligare en process. Trots att skolan sedan de nuvarande läroplanerna infördes 1994 är målstyrd, pågår även en process mot att utgå mer från målen. Här har utbildningen bidragit till strävan till att, istället för att titta på vilka mål som uppfylls genom det definierade arbetsområdet, utgå från målen och se vad som kan göras.

Men det är inte på samtliga deltagande skolor som deltagarna anser att det har initierats för-ändringsarbete, i varje fall inte i den utsträckning som de planerat. Även om processer har startats och pågår så är inte alla deltagare heller involverade i förändringsarbetet. Knappt en

tredjedel, 29 % av deltagarna, anser att de själva är delaktiga i förändringsarbetet. Hinder för förändringsprocesserna är bl a den komplexa schemastrukturen och förändrade förutsättningar. Det har efter utbildningen skett omorganiseringar där arbetslag som genomfört utbildningen och planerat höstens verksamhet tillsammans splittrats, och även att deltagare i arbetslagen fått sluta sina tjänster. Andra förändrade förutsättningar har varit justeringar i antalet planerade klasser och därmed även klassernas storlek och antalet pedagoger som involveras. Detta har medfört att de planer som formulerats måste omformuleras. Ett återkommande problem är även att pedagogerna arbetar med två parallella system. De klasser de valt att påbörja arbetet med det entreprenöriella lärandet med befinner sig i ett system, medan andra klasser fortfarande befinner sig i det gamla. Det är dock först när samtliga klasser omfattas som många pedagoger ser möjlighet till än flexiblare lösningar för samarbeten och mer sammanhängande undervisning.

Utbildningens upplägg är ett försök att möta de spridningsproblem som funnits med olika entreprenörskapsinitiativ där enstaka pedagoger representerat sin skola och sedan haft svårigheter att själva sprida och realisera tankar, metoder och verktyg på skolan. Genom att satsa på arbetslag har entreprenörskapsprocesser i sig kunnat starta. Men spridningsproblem finns i flera fall kvar eftersom olika skolors strategier för deltagandet i utbildningen ibland resulterat i att endast en mindre andel pedagoger i ett arbetslag deltagit i utbildningen alternativt i grupper som inte organiserats som arbetslag. Spridningsproblem har även uppstått p g a förändrade förutsättningar, t ex vid omorganiseringar av arbetslag som tillsammans deltagit i utbildningen splittrats eller där personal fått sluta. Spridningsproblemet ser jag som en följd av att deltagare i arbetslagen inte fått, eller inte tagit möjligheten att delta i det gestaltningsarbete som genomfördes under utbildningen då arbetslaget gemensamt formulerade visioner, mål och planer.

Utbildningen kan ses om en katalysator för förändringsarbeten på skolorna, men att det verkligen handlar om processer. Det är inte förändringsarbeten som genomförs över en natt utan arbeten som pedagogerna ser kommer att pågå över tid – förändringsprocesser. En reflektion är därför att utbildningen i sig kan ses som ett stöd för en entreprenörskapsprocess som handlar om att initiera och implementera nya och pågående skolutvecklingsprocesser. ELVG-projektet är därför inte enbart en förmedlare av en viss tolkning av vad entreprenörskap är och hur entreprenörskap kan stimuleras i skolan. Projektets utgångspunkt i det utbildningskoncept som använts har även varit ett stöd för de tunnare trådarnas entreprenörskap – pedagogers entreprenörskap i skolan.

Det som jag ser som ett återkommande problem i dessa förändringsprocesser är bristen på mötesplatser för att planera den gemensamma undervisningen och även att reflektera över det förändringsarbete som startat. Fokusgruppintervjuer har varit ett ringa bidrag till reflektion över förändringsarbetet. Allt för många är berättelserna om bristen på tid för samplanering och reflektion där arbetslagsmöten fylls med elevvårdsärenden, delegerad information och diskussioner, m m. Det gemensamma planeringsutrymmet är en förutsättning för att i någon form implementera den version av entreprenöriellt lärande som förmedlas på utbildningen och även för att driva förändringsprocesserna vidare. Utbildningen har här bidragit med återkommande mötesplatser och inom ramen för projektet har även extra mötesplatser skapats. Men om förändringsarbetet ska fortsätta måste dessa mötesplatser för planering och reflektion skapas inom ramen för den ordinarie verksamheten.

Att implementera det entreprenöriella lärandet är förändringsprocesser som tar tid, dels att gestalta, organisera och materialisera en verksamhet som fungerar i den aktuella kontexten,

dels att inkludera samtliga pedagoger och elever. Processer har dock påbörjats och för att kunna bidra till kunskapsutvecklingen om hur implementeringen av entreprenörskap i skolan som pedagogisk form tar sig i utryck hoppas vi kunna följa arbetet vidare under två år.

Entreprenörskapsforum är en stiftelse med det övergripande målet att förbättra förutsättningar för entreprenörskap och innovation i Sverige. Entreprenörskapsforum verkar för att den policyrelevanta forskningen upprätthålls, att popularisera delar av den forskning som sker vid universitet och högskolor samt för att finna nya vägar för att nå ut med och sprida de resultat som forskningen genererar. Denna processtudie är ett arbete inom ramen för Entreprenörskapsforums forskningsprogram.

Inledning

Västra Götalandsregionen har sedan 2006 genomfört projekt för att stimulera entreprenörskap i regionens grund- och gymnasieskolor. Det första projektet, Den företagsamma skolan, genomfördes under perioden 2006 - 2007 och var ett egenutvecklat koncept med en kortare utbildning där målet var att skriva en handlingsplan för kommunens skolor (Holmgren, 2009). Bland skolorna i Västra Götaland fanns ett intresse av att fördjupa arbetet i entreprenörskap och detta omfattade bl a önskemål om fortbildning i en tolkning av entreprenörskap i skolan, så kallat entreprenöriellt lärande. Eftersom det resursmässigt uppgavs vara svårt för enskilda kommuner och skolor att arrangera en omfattande utbildning i entreprenöriellt lärande initierade Västra Götalandsregionen ytterligare två projekt med inriktning entreprenörskap i grund- och gymnasieskolor. Under perioden januari – september 2008 pågick ett pilotprojekt omfattande pedagoger från fyra skolor. Pilotprojektet följdes av ett utvecklat projekt 'Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland' som genomfördes under perioden juni 2008 – november 2009 och som omfattade pedagoger och rektorer från 27 grund- och gymnasieskolor. Centralt i projektet är en längre utbildning som vänder sig till arbetslag. Syftet med projektet är att ge arbetslag inom grundskola och gymnasium en god grund i entreprenöriellt lärande så att de efter utbildningen har ett genomtänkt och tydligt arbetssätt för att arbeta entreprenöriellt i sin undervisning (Västra Götalandsregionen, 2007).

Pilotprojektet finansierades av Västra Götalandsregionen och de deltagande kommunerna, projektet Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland finansierades även av Europeiska socialfonden. Båda projekten drevs inom ramen för Västra Götalandsregionens tillväxtprogram 2008-2013 (Västra Götalandsregionen, 2008). Båda projekten bygger på Me Universitys[2] utbildningskoncept Så tänds eldsjälar där tolkningen av entreprenörskap i skolan benämns entreprenöriellt lärande och beskrivs som en pedagogisk form.

Både pilotprojektet och projektet Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland har studerats av Entreprenörskapsforum (f d Forum för småföretagsforskning, FSF). På uppdrag av Västra Götalandsregionen har syftet varit att beskriva och analysera om och hur utbildningen inspirerar till att förändra arbetssätt och strukturer i de deltagande skolorna. Processtudien omfattar tre faser, en beskrivning av utgångsläget i arbetslagen, en studie av processen och en avslutande utfallsanalys. Återrapportering från processtudien för Västra Götalandsregionens räkning sker i två huvudmoment, en rapport november 2009 och en rapport juni 2010. Dessutom ligger det empiriska materialet till grund för en avhandling som planeras att bli publicerad hösten 2012.

Denna rapport är den första i serien och skrivs i det skede då pedagogerna som deltog i pilotprojektet arbetat med att introducera entreprenöriellt lärande under ett års tid och nu startar

[2] Me University är leverantör av strategier för hur utbildning organiseras och genomförs med självkunskap som utgångspunkt för allt lärande. De arbetar bl a med byggandet av strukturer som stöder och stimulerar entreprenöriellt lärande. Me University AB har varit verksamma med lärande och entreprenörskapsfrågor sedan mitten av 1990-talet.
(www.meuniversity.com)

sitt andra år. De övriga deltagarna som deltog i det EU-finansierade projektet har i detta skedde avslutat fyra av fem utbildningstillfällen och har arbetat med att introducera det entreprenöriella lärande i två månader. Eftersom denna första rapport avslutats i oktober 2009, för att bli klar inom ramen för det EU-finansierade projektet, ligger fokus i huvudsak på utgångsläget och de inledande delarna av processen/processerna.

Inledningsvis görs en beskrivning av bakgrund till intresset för entreprenörskap i skolan för att sätta projektet och konceptet i ett sammanhang. Därefter presenteras den metod som denna processtudie bygger på följt av en presentation av projektet, utbildningen, de skolor som ingår i studien och en beskrivning av utgångsläget för arbetet med entreprenörskap i skolor och syftet med att delta. Därefter följer beskrivning och analys av de processer som initierats efter utbildningen. Rapporten avslutas med reflektioner och slutsatser. I denna studie benämns båda projekten för Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland (ELVG). När själva utbildningen avses nämns det som Så tänds eldsjälar (STE) och avser själva utbildningskonceptet. Med projektet ELVG avses det ramverk inom vilket utbildningen genomförs och där Västra Götalandsregionen är projektägare.

Bakgrund

Entreprenörskapets betydelse för lokal och regional utveckling lyfts fram av företrädare för politik och forskning som en lösning för att säkra tillväxt och konkurrenskraft. Det växande intresset för entreprenörskap som politiskt redskap återfinns såväl på EU-nivå som på nationell, regional och lokal nivå (Lundström ed, 2005). Entreprenörskap ses som en lösning för att skapa tillväxt och nya jobb, inte minst för att inkludera det ökade antalet arbetslösa människor:

> The Union must become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion. /…/ The competitiveness and dynamism of businesses are directly dependent on a regulatory climate conducive to investment, innovation, and entrepreneurship. (The Lisbon Strategy, 2000).

För att stimulera entreprenörskapet förespråkas såväl inom forskning (Lundström och Stevenson, 2002) som politik att skolan är ett viktigt område för insatser och att entreprenörskapsutbildning ska inkluderas i alla skolors läroplaner (Europeiska Kommissionen, 2004). I skolan ska företagsamma människor fostras, de ska stimuleras att utveckla de färdigheter och attityder som anses krävas för att skapa en konkurrenskraftig och dynamisk kunskapsbaserad ekonomi.

Politiskt intresse för entreprenörskap i skolan

Det politiska intresset för att stimulera skolorna att arbeta med entreprenörskap har varit under framväxande sedan mitten av 90-talet, såväl på EU, nationell, regional som lokal nivå. Intresset har initialt främst varit en näringspolitisk fråga och på nationell nivå har Nutek (nuvarande Tillväxtverket)[3] varit en framträdande och drivande aktör. Det framväxande politiska intresset för skolan som arena för entreprenörskap synliggörs i de regionalpolitiska dokumenten för att stimulera tillväxt och regional utveckling. Skrivningar över behovet och vikten att stimulera entreprenörskap i grund- och gymnasieskolor återfinns i 13 av de 21 Regionala tillväxtavtalen

[3] Verket för näringslivsutveckling som i mars 2009 bytte namn till Tillväxtverket. I denna rapport används det namn som verket har/hade den aktuella tidsperiod som avses.

(2000-2003) och 17 av de Regionala tillväxtprogrammen (2004-2007) och de har lett till att många av länen/regionerna och kommunerna introducerat och stöttat projekt och koncept inom området (Holmgren, 2005).

Även om entreprenörskap i skolan initialt var en näringspolitisk fråga har den, till skillnad från den nationella nivån, i flera fall under senare år även engagerat den lokala utbildningspolitiken. När kommunernas skolplaner skrivits om har det blivit allt vanligare att dessa inkluderar begreppet entreprenörskap och att initiativet till arbetet förs av skolförvaltningarna istället för av näringslivsförvaltningar (Holmgren, 2009). Det som också utmärker arbetet med entreprenörskap i skolan är att det sker ett direkt samspel mellan å ena sidan den regionala och lokala nivån och å andra sidan EU-nivån: det är inte, som man normalt utgår från, den nationella politiken som styr genom de nationella läroplanerna eller andra styrdokument. Genom de politiska dokumenten på EU-nivå och fonder med finansieringsmöjligheter når EUs politik direkt aktörerna på den lokala och regionala nivån utan en nationell mellanhand (Mahieu, 2006). I den utvecklingen har den regionala nivån i Sverige fått en framträdande roll för den lokala skolutvecklingen genom att driva stora EU projekt inriktade på entreprenörskap i skolan. Projektet Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland (ELVG) är ett sådant exempel. Samtidigt har det funnits en generell frånvaro av debatt om skolning i entreprenörskap inom ämnet pedagogik och landets lärarutbildningar (Johannisson, 2008) och inom den nationella utbildningspolitiken. Maj 2009 innebar dock en vändning i och med att regeringen presenterade en strategi för entreprenörskap i skolan (Regeringskansliet, 2009) och Skolverket övertog ansvaret från Tillväxtverket (f d Nutek). Entreprenörskap i skolan blev då en utbildningspolitisk fråga även på nationell nivå.

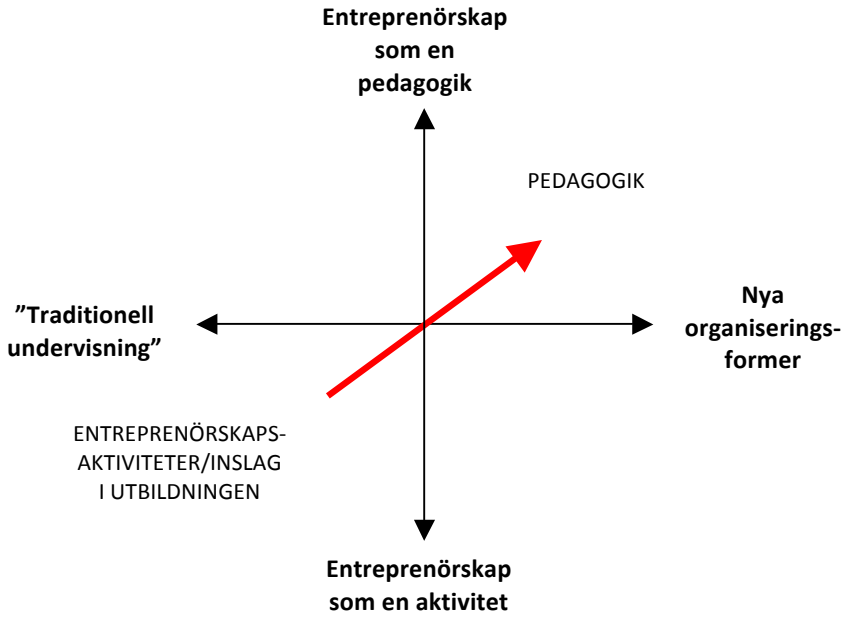
Översättning av politiska intentioner till skolans praktik

Det politiska intresset med medföljande finansieringsmöjligheter har lett till en omfattande expansion av organisationer, projekt och koncept med verktyg och metoder för att stimulera entreprenörskap i skolan. Samtidigt har avsaknaden av diskussioner inom utbildningssfären och det decentraliserade skolsystemet öppnat upp för att dessa organisationer, projekt och koncept är bärare av olika tolkningar av vad entreprenörskap i skolan är. Entreprenörskapsprofessor Bengt Johannisson utrycker kritik mot denna utveckling ”Entreprenörskapsfältet har blivit en arena där olika aktörsgrupper söker legitimitet och handlingsutrymme för att främja egna intressen…Alerta konsulter har med blott begränsade tillsatser kunnat döpa om befintliga utvecklingsprogram till universalmedel för skapande av ett entreprenöriellt skolklimat,” (2008: s 62).

Översättningen av de politiska intentionerna till skolans praktik är en pågående förhandling mellan skolans personal. Den påverkas av den mångfald aktiva inom organisationer, projekt och koncept samt även forskning. Som ramverk för översättningen ligger skolans styrdokument, på nationell och lokal nivå. Även den definition som låg till grund för Nutek arbete och som nu även ligger till grund för Skolverkets arbete, kan ses som ett ramverk – samtidigt som den ger en möjlighet till vidare tolkning än att enbart beröra näringsverksamhet och ekonomiska sammanhang och på så sätt bidrar till en bredare tolkning av begreppet:

> Entreprenörskap är en dynamisk och social process, där individer, enskilt eller i samarbete, identifierar möjligheter och gör något med dem för att omforma idéer till praktiska och målinriktade aktiviteter i sociala, kulturella eller ekonomiska sammanhang. (Nutek, 2004)

Översättningen av de politiska intentionerna till skolans praktik har resulterat i en stor mångfald av sätt att bedriva undervisning på. Ett sätt att synliggöra den mångfalden är att som i Berglund och Holmgren (2007) skilja mellan entreprenörskap i skolan som pedagogik och entreprenörskap i skolan som aktivitet. För att hårdra det så är en pedagogik alltid närvarande, eftersom det handlar om en grundläggande idé om hur lärandet praktiseras. I den tilltillämpning som begreppet pedagogik används i det sammanhanget handlar det t ex om synen på elevers och lärares roller och ansvar, synen på hur och var lärandet kan ske. En aktivitet däremot kan avgränsas i såväl tid som rum. Exempel på aktiviteter är koncept och upplägg som fokuserar på innovation, produktutveckling och företagande. Berglund och Holmgren beskriver den nuvarande utvecklingen av entreprenörskap i skolan som att det sker en strävan bort från att enbart arbeta med enstaka aktiviteter och, ifrån den övriga undervisningen avskilda entreprenöriella inslag, mot att även vilja integrera entreprenörskap som en del i undervisningen – att arbeta med entreprenörskap i skolan som en pedagogik (Figur 1).



Figur 1. Utvecklingen av entreprenörskapsutbildning. Källa: Berglund och Holmgren (2007).

Det senare menar författarna ställer krav på nya organiseringsformer för att komma ifrån strukturer såsom scheman, ämnesuppdelning o s v. Genom denna strävan mot en pedagogik kan utvecklingen beskrivas som att det sker en omförhandling av entreprenörskapsbegreppet där det utifrån ett näringslivspolitiskt intresse tidigare fyllts med ett företagsekonomsikt innehåll nu inom ramen för det utbildningspolitiska intresset omförhandlas och fylls med ett pedagogiskt innehåll.

Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland (ELVG) – projektet

Projektet Entreprenöriellt lärande i Västra Götaland (ELVG) som ligger till grund för studien tillhör den typ av initiativ som explicit förespråkar en tolkning av entreprenörskap i skolan som pedagogik. ELVG-projektet är även ett exempel på den utveckling som sker i Sverige där den regionala nivån fått en framträdande roll för den lokala skolutvecklingen genom att driva olika typer av projekt inriktade på entreprenörskap i skolan. ELVG-projektet genomförs inom ramen för Västra Götalandsregionens tillväxtprogram 2008-2013 och en strategi för att främja ett entreprenöriellt förhållningssätt i regionen, med fokus på utbildningsväsendet (Västra Götalandsregionen, 2007).

Centralt i projektet är utbildningsinsatser för pedagoger och rektorer. Syftet med den delen av projektet som delfinansieras via den Europeiska socialfonden är att ge ca 30 arbetslag inom grundskola och gymnasium en god grund i entreprenöriellt lärande så att de efter utbildningen har ett genomtänkt och tydligt arbetssätt för att arbeta entreprenöriellt i sin undervisning. Ett annat syfte är att noga utvärdera arbetslagsutbildningen samt jämföra den med liknande kurs-upplägg för att ytterligare förbättra framtida fortbildning. Det långsiktiga målet för projektet är fler kreativa, handlingskraftiga och självständiga invånare i Västra Götalandsregionen. Projekt-målet är ”att de 30 arbetslagen som genomgår utbildningen ska uppnå en sådan kompetens att de kan införa ett entreprenöriellt arbetssätt i sina klasser”. Detta menar projektplansförfattarna kommer att innebära att eleverna får hjälp med att ta ansvar för sitt eget livslånga lärande och att de utvecklar nödvändiga kompetenser som t ex självkänsla, handlingskraft och målmedvetenhet. Målet är att drygt 150 pedagoger, jämt fördelat mellan könen, skall ha uppnått denna kompetens under våren 2009” (Västra Götalandsregionen, 2007).

ELVG-projektet omfattar sammanlagt sju utbildningsomgångar, pilotprojektet omfattade en omgång och det EU-finansierade projektet omfattade sex omgångar. Varje utbildningsomgång omfattar fem utbildningstillfällen om sammanlagt 14 utbildningsdagar[4] genomförda under en period om ca ett år. De fyra första utbildningstillfällena omfattade tre dagar och genomfördes med mindre grupper av pedagoger, den femte omfattade två dagar och omfattade samtliga deltagare i det EU-finansierade projektet. Denna möjlighet erbjöds inte deltagarna i pilot-projektet. Däremot erbjöds samtliga deltagare en dags samling i juni 2009. En dag som främst ägnades åt arbetslagens egna arbeten. Utbildningen förlades även på annan ort med övernattning för att arbetslagen skulle kunna använda kvällarna för planering etc. Inom ramen för det EU-finansierade projektet har även en rektorsutbildning om några dagar genomförts.

Explicit utryckt är att projektet vänder sig till arbetslag, d v s grupper av pedagoger som har ett organiserat samarbete kring elever. Detta är ett försök att möta de svårigheter som funnits med tidigare insatser att stimulera entreprenörskap i skolan där enstaka pedagoger representerat sin skola och sedan haft svårigheter få spridning på tankar, metoder och verktyg på skolan (Holmgren, 2009). Genom att satsa på arbetslag finns en förhoppning i projektet om att projektet ska sätta större avtryck i de deltagande skolornas verksamhet.

[4] Undantag gjordes för grupp 3 där tre av dessa kurstillfällen istället omfattade två heldagar och där kurslokalen förlades i nära anslutning till en av kommunerna.

Så tänds eldsjälar (STE) – utbildningen

Själva utbildningen som genomförs i projektet har köpts in av Me University vars grundare Marielle och Christer Westlund är välkända inom utvecklingen av entreprenörskap i skolan. Projektet ELVG bygger på de tankar och arbetssätt om entreprenörskap i skolan som finns samlade i Marielle och Christer Westlunds bok 'Så tänds eldsjälar – En introduktion till entreprenöriellt lärande' (2007). Boken skrevs på uppdrag av Nutek för att bl a ge tips på hur det entreprenöriella lärandet kan initieras och drivas. De tankar som ligger till grund för ELVG-projektet etiketteras sålunda av såväl Nutek som författarna som entreprenöriellt lärande. Författarna beskriver det entreprenöriella lärandet som en pedagogisk form som syftar till att stimulera en rad entreprenöriella kompetenser (Peterson och Westlund, 2007: s 21). Entreprenöriellt lärande beskrivs även som ett sätt att organisera och bedriva skolarbetet så att elevernas entreprenöriella kompetenser stimuleras (Observation, 2009-01-19). Kompetens definieras som "en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext". Författarna betonar att begreppet kompetens är mindre ämnesbundet och statiskt än kunskapsbegreppet och är kopplat till ett större sammanhang (Peterson och Westlund, 2007: s 21).

I inledningen till boken beskriver Elisabeth Rønnevig, högskolelektor vid Högskolan i Hedmark och tidigare ansvarig för den norska strategin för entreprenörskap i skolan, boken och dess tankar som ett paradigmskifte avseende strukturer och roller i skolan och även att det handlar om en pedagogisk form:

> Detta är en viktig bok, där ett paradigmskifte i skolan tydliggörs i förhållande till strukturer och roller. Synen på skolans uppgift och position kommer i fokus. Boken utvidgar synen på entreprenörskap från att vara en metod i företagsutveckling till att se entreprenörskap som ett verktyg till att utveckla skolan och det pedagogiska tänkandet. I Norge är regeringens syfte med entreprenörskap i utbildningen, att det både ska vara en inlärningsstrategi och ett utbildningsmål. Denna bok synliggör hur en sådan inlärningsstrategi bör formas. Entreprenöriellt lärande beskrivs som en pedagogisk form som är aktuell inom alla ämnen och teman i skolan och som möjliggör en djupare kompetensutveckling… Det handlar om livslångt lärande.

I det entreprenöriella lärandet menar författarna att pedagogik, arbetspsykologi och entreprenörskap integreras till konkreta arbetsformer i skolan. Dessa former, hävdar författarna, ska stödja eleverna i att frigöra mer av deras naturliga potential samt främja en ökad motivation och framtidstro. Denna pedagogiska form, hävdar författarna, är också ett redskap för skolans traditionella kunskaps- och informationsinhämtning som i högre grad stöttar elevens lärprocess. (Peterson och Westlund, 2007: s 25) I boken beskriver författarna inledningsvis problem med "inlärd hjälplöshet", dvs. att elever inte lär sig att se sambandet mellan sitt eget agerande och konsekvenser i omvärlden. De menar att detta tillstånd är inlärt och resulterar i passivitet och att "entreprenöriellt lärande är en utmärkt pedagogisk form för att skapa möjligheter för de elever som börjat utveckla en inlärd hjälplöshet att väcka liv i den egna drivkraften" (Peterson och Westlund, 2007: s 17). Målet är att utveckla kompetenser inför dagens och morgondagens arbetsmarknad.

I utbildningen är praktiken och reflektionen genomgående en röd tråd. Andra röda trådar är att utbildningen utgår från arbetslagets och pedagogernas process och kontext. Vid varje

utbildningstillfälle fokuseras aktiviteter, reflektioner och samtal på ett av utbildningens fyra fundament:

1. Strukturen för entreprenöriellt lärande
2. Självkunskap och personligt ledarskap
3. Projektplanering och bedömning
4. Arbetslagsarbete

Att skapa *struktur för entreprenöriellt lärande* symboliseras som själva skelettet och avsikten är att pedagogerna tillsammans ska skapa en bestående struktur som möjliggör personalomsättning utan påverkan på den pedagogiska formen och som även ger utrymme för att hantera pedagogers och elevers initiativ. Elevens tid på skolan ska ses som en sammanhängande, kontinuerlig mål- och resultatinriktad process. Tanken är att det resultatinriktade arbetet på en övergripande nivå ska ta fasta på en vision. Varje arbetslag ska utifrån de kompetenser som de anser viktiga formulera en egen vision för var eleverna ska befinna sig när de lämnar skolan. Arbetet med visionen är en möjlighet att skapa en gemensam tankekarta för arbetet i alaget. Visionen konkretiseras i en målsättning som därefter bryts ner i kompetens- och kursmål. Processen bryts ner i årsplaner som planeras på en mer detaljerad nivå. Varje årsplan omfattar ett antal teman och varje tema omfattar ett antal projekt, som i sin tur omfattar ett antal ämnen.

Den grundläggande planeringsstrukturen skapas utifrån en progressionstanke mot en utbildning där lärandet är avsett att byggas kring elevernas personliga intressen. Inledningsvis startar denna progression med fokus på utveckling av grunderna i entreprenöriellt lärande såsom t ex motivation, ansvarstagande, ägarskap, utmaningar. Nästa fas innefattar en individualisering av lärprocessen där personliga intressen till viss del integreras med kursplanemål. Under sista fasen byggs hela lärandet kring personliga intressen.

Självkunskapen och det personliga ledarskapet betecknas som själen. I STE-konceptet är det personliga ledarskapet och självkunskapen sammankopplade och handlare om kunskapen om mig själv. Självkunskap i skolan är ”ett utrymme där eleverna ges möjlighet och handledning att förstå och upptäcka mer om sig själva” (Peterson och Westlund, 2007: s 35). Självkunskap i skolan ska enligt författarna stärka elevernas självkänsla och ”ska innebära möjligheter till ett kontinuerligt lärande om sig själv genom hela skoltiden”. Självkunskapen och ledarskapet omfattar elva av de kompetenser som utgör grunden för entreprenörsandan (Tabell 2).

Projektplanering och bedömning betecknas som musklerna. Projekten planeras utifrån olika grad av elevstyrning där den mest avancerade modellen är helt elevstyrda. Projekten byggs utifrån de kompetenser som ska stimuleras och de kursmål som man ska arbeta mot. Bedömningsmodellen bygger på dialog mellan elev och pedagog och syftar till att identifiera elevens behov av stöd och hjälp och ska även stödja eleven att reflektera över det egna lärandet.

Arbetslagsarbetet är det fjärde och sista grundfundamentet. Det är inom arbetslaget som planeringsarbeten och verkställandet av planerna ska ske. Arbetslaget blir motorn i processen.

Efter avslutad utbildning skall pedagogerna:

- Behärska strukturen för en entreprenöriell utbildning innefattande; schemaläggning, entreprenöriella kompetenser, målstruktur, arbetsupplägg, bedömning, intressebaserad undervisning.

- Ha en förståelse för vikten av och en förmåga till ledarskap i klassrummet vid entreprenöriellt lärande.
- Ha förstått grunden för personligt ledarskap/självkunskap genom; en fördjupad egen kunskap, ha egna erfarenheter av sin egen utvecklingsprocess, besitta förmåga att använda vissa verktyg såsom värderingsrespons, styrkesamtal, cirkelsamtal, mm.
- Ha en fördjupad och förnyad förståelse för ungdomars vardag och livsvillkor i relation till entreprenöriellt lärande. Dvs. kunna förklara vilken roll entreprenöriellt lärande spelar på dagens arbetsmarknad.
- Ha konkreta verktyg och strategier för hur arbetslagsarbetet kan utvecklas för att öka entreprenörsandan hos eleverna. (Observation, 2009-01-19)

STE-konceptet är byggt för att skapa en stödjande struktur för entreprenöriellt lärande och det som är grundläggande i det entreprenöriella lärandet – kompetenserna. Sammanlagt har 22 kompetenser definierats vilka klassificerats inom ramen för tre huvudområden, personligt ledarskap och självkunskap, förändringsförmåga och lärande, och ta-sig-församhet (Tabell 1).

Tabell 1. De 22 kompetenser som är centrala i konceptet Så tänds eldsjälar. (Peterson och Westlund, 2007: s. 30-59)

Personligt ledarskap - Självkunskap	*Förändringsförmåga & Lärande*
• Självkänsla vs. Självförtroende	• Förmåga att reflektera
• Personliga gränser och integritet	• Gränslöst lärande
• Lust vs. Behov	• Abstrahera och konkretisera
• Uppmärksamhet och bekräftelse	• Motivation och framtidstro
• Konsekvensbedömning	• Lösningsorienterat tänkande
• Ansvarstagande	• Kommunikationskompetens
• Känslohantering	• Samarbetskompetens
• Medvetenhet om sina styrkor & talanger	• Omvärldsorientering
• Värderingstydlighet	*Ta-sig-församhet*
• Tålamod och uthållighet	• Idéutvecklingskompetens
• Förmåga att hantera osäkerhet och tvetydighet	• Handlingskraft
	• Projekt- och organiseringskompetens

De kompetenser som definierats inom ramen för ta-sig-församhet uppges vara de som är de minst utvecklade hos eleverna i dagens skola (Observation, 2009-01-19).

Syfte, urval och metod

Det övergripande syftet med denna processtudie är att studera hur entreprenörskap i skolan, explicit förespråkad som en pedagogik, översätts till skolans praktik, och vilka förändringar detta eventuellt kan medföra. Syftet är mer konkret att undersöka om och hur utbildningen inspirerar till att förändra pedagogers arbets- och förhållningssätt, organiseringen av arbetet och om utbildningen leder till eventuella strukturförändringar i de deltagande skolorna.

ELVG-projektet omfattar sju utbildningsomgångar om sammanlagt 235 pedagoger och rektorer vid 27 grund- och gymnasieskolor. Sammantaget representerar dessa deltagare ca 40 arbetslag och grupper av pedagoger.

Den första utbildningsomgången startade i januari 2008 med 20 pedagoger och under hösten 2008 startade utbildningsomgångarna för resterande deltagare. Den första utbildningsomgångens arbetslag och grupper av pedagoger påbörjade arbetet att arbeta ”skarpt” med eleverna under hösten 2008, de andra utbildningsomgångarnas arbetslag påbörjade arbetet hösten 2009.

Denna studie omfattar en kvalitativ och en kvantitativ del. Den kvantitativa delen av studien omfattar en enkät som riktades till samtliga 215 pedagoger och rektorer som deltagit i utbildningsomgång 2-7.

Den kvalitativa delen av studien omfattar elva av de ca 40 arbetslag och grupper som deltagit i STE-utbildningen. Sammanlagt omfattar den kvalitativa delen av denna studie 62 pedagoger och rektorer. De första fyra arbetslagen var ett naturligt val eftersom det är de fyra arbetslag som gick den första versionen av utbildningen inom ramen för pilotprojektet. Av övriga sex utbildningsomgångar valdes en, nr 4, ut för studien. Anledningen till valet är att kommunerna Lidköping, Götene och Skara ingår i denna grupp. Dessa kommuner har ingått i Västra Götalandsregionens tidigare projekt Den företagsamma skolan. I och med att det projektet var föremål för en processstudie (Holmgren, 2009) finns en beskrivning av den process kring entreprenörskap i skolan som redan pågått i dessa kommuner nedtecknad. Valet av denna grupp gav således tillgång till kontext och möjlighet att följa arbetet vidare.

För att följa projektet och de förändringar som initieras till följd av projektet har en kombination av djupintervjuer, fokusgruppintervjuer, observationer och granskning av dokumentation använts.

I denna studie sätts fokus på processer. Att ta sin utgångspunkt i processer för att studera förändringar utgår från en logik om att förändringar sker successivt under ett utdraget förlopp och att det finns ett intresse för den kunskapsutveckling som sker under ett sådant förlopp.

Metoder för att studera processernas kontext och stimuli

Utbildningsprojektet STE med dess grund i tankar om entreprenörskap i skolan som en pedagogisk form är en möjlighet att följa förändringsprocesser som avser att introducera entreprenörskap i skolan som en pedagogik. Men förändringsprocesser uppstår inte ur tomma intet utan behovet växer fram och processen påverkas av den kontext där den sker. Lundström och Stevenson (2005) betonar t ex den kontextuella betydelsen och menar att det är viktigt att ta hänsyn till specifika villkor vid implementering av återgärder för att stimulera entreprenörskap. För att förstå förändringsprocesserna och den översättning som görs av entreprenörskaps

i skolan är det därför angeläget att även ge processerna och översättningen ett sammanhang, en kontext. Detta inkluderar såväl arbetslagens organisatoriska, kulturella och pedagogiska kontext som stimuli för förändringsprocesserna, själva utbildningen. Utan att förstå behovet av utbildningen, varför utbildningen ser ut som den gör och sker ner den gör löper förändringarna risk att bli svårtolkade. Inledande djupintervjuer med pedagoger och rektorer har därför använts för att belysa frågor som berör kontext: syftet att delta i projektet, vilken legitimitet som finns och utifrån kontexten beröra vilka processer som deltagandet i utbildningen knyter an till. I denna studie inleddes varje fallstudie med individuella djupintervjuer med de deltagande pedagogerna och deras rektorer. Rektorerna intervjuades därefter återkommande under studiens gång. För upplägg av djupintervjuer och vilka frågor som har ställts se Bilaga 2.

Del av kontexten är även själva STE-utbildningen vilken även kan förstås som stimuli för de förändringsprocesser som initieras efter utbildningen. Därför har även utbildningen i sig studerats. Jag har närvarat vid samtliga utbildningstillfällen då de elva arbetslag som valts ut för den kvalitativa studien deltagit. Avsikten var ursprungligen enbart att förstå vilken tolkningen var av entreprenörskap i skolan och vilka tankar som denna tolkning bygger på. Utbildningens upplägg innebar dock att arbetslagens förändringsarbete påbörjades redan vid första utbildningsdagen. Därför blev deltagarnas reflektioner vid dessa tillfällen även en del av empirin för analysen av förändringsarbetet. Vid samtliga utbildningstillfällen intog jag enbart en observerande roll och undvek att aktivt delta i diskussioner. Detta eftersom jag i en roll som forskare inte vill påverka översättningen av entreprenörskap i skolan. Det finns en etablerad bild av forskaren, som kan vara svår att hantera, som någon som besitter en ”sanning”. Som jag ser entreprenörskap i skolan är det en tolkning och översättning av ett begrepp till skolans praktik som är öppen. Det är en pågående förhandling om vad entreprenörskap i skolan ska vara och hur det ska ta sig i uttryck. Jag ser därför inte att jag som forskare har tolkningsföreträde till vad som *är* vad entreprenörskap i skolan. Min roll som forskare är istället att bidra till kunskapsutvecklingen om denna process.

Det empiriska materialet rörande utbildningen inkluderar även boken ”Så tänds eldsjälar – En introduktion till entreprenöriellt lärande” (2007). En intervju har även genomförts med ELVG-projektets projektledare för att utreda bl a Västra Götalandsregionens syfte med projektet. Dessutom omfattar det empiriska materialet information om skolorna som inhämtats från skolornas webbplatser och skolstatistikdatabasen Sirius.

Fokusgrupp- och djupintervjuer för att studera processer

Utifrån Paulo Freires (1976) synsätt föregås förändring av en kritisk reflektion, ”conscientization”, som gör aktörerna (de förtryckta) medvetna om den nya ”värld” man vill skapa. Reflektionen föregår genom Freires synsätt en förändring av den egna situationen. I syfte att genomföra studien till gagn både för mig som forskare och för arbetslagen utgår den kvalitativa delen av studien från en interaktiv metod med mötesplatser för reflektion som bas. Därför har jag återkommande i processen skapat utrymme för de deltagande pedagogerna och rektorerna att individuellt eller gemensamt formulera erfarenheter och reflektera över förändringsprocessen. Förhoppningsvis kan det innebära att forskningen kan förstärka reflekterandet under förändringsprocessen.

För att arrangera mötesplatser för gruppreflektion har fokusgruppintervjuer använts. Enligt Wibeck (2000: s 7) är en fokusgruppintervju en form av fokuserad intervju där en mindre grupp av människor möts för att diskutera ett av forskaren på förhand bestämt ämne med varandra. I fokusgruppintervjun skapas en scen för gruppen att tala med varandra och

forskaren/intervjuaren fungerar mer som en moderator, än som en utfrågare, som ingriper i samtalet om det kommer på avvägar eller om några röster hörs mer än andra. I denna studie tas utgångspunkt i pedagogernas berättelser om förändringsarbetet och i den kontext berättelserna återfinns. Syftet med att använda fokusgruppintervjuer är att skapa en möjlighet för deltagarna att distansera sig från sin praktik för att reflektera över och diskutera förändringsprocessen utifrån öppna frågor. Detta ger en möjlighet att samla, av gruppen sammanvävda, kompletterade berättelser om både starka och svaga versioner av förändringsprocessen.

Côté-Arsenault och Morrisson-Breedy (2005: s 173) menar att den sociala diskursen, det integrerade samspelet vid fokusgruppintervjuer, är komplext och måste fostras genom varsam koreografi. Människor måste känna sig bekväma med att ge sin åsikt för att de ska öppna sig på ett meningsfullt sätt. Den koreografi för fokusgruppintervjuerna som successivt växt fram är något som efterliknar samtalet. Fokusgruppintervjuerna var därför relativt strukturlösa. Det kan ställas i kontrast till metoder som att föra talarlista och att begära ordet, och att göra inlägg i en på förhand bestämd ordning.

Fokusgruppintervjuerna arrangerades en gång per termin för respektive arbetslag, med start nästkommande höst efter att de genomfört utbildningen. Deltagare vid en fokusgruppintervju är delar av eller hela arbetslaget och jag som forskare. I denna studie omfattar varje fokusgruppintervju ett arbetslag med mellan fyra och tio personer, beroende på arbetslagets storlek. Fokusgruppintervjuerna arrangeras på respektive skola för att spara tid och undvika förflyttningar. Varje fokusgruppintervju dokumenteras med bandspelare och reflekterande anteckningar efter intervjun.

Den första frågan var planerad och visserligen fanns följdfrågor som stöd, men dessa användes sällan. Istället var fokus pedagogernas process och deras upplevelser av den. Fokusgruppintervjuerna inleddes därför med att jag utifrån de intervjuer som jag genomfört, eller tidigare fokusgruppintervjuer berättade om var de befann sig sist. Något som kunde knyta samman berättelserna men också ge perspektiv på vad som hänt och även förstärka att det hänt saker sedan sist, något som de kunde ha svårt att se eftersom de inte hade distans till processen. Efter att de fått kommentera berättelsen bjöd jag in dem med den planerade frågan, Vad har hänt sedan sist? Arbetslagens berättelser och process utgjorde genom detta upplägg stimuli för diskussionen. Fokusgruppintervjuerna pågick mellan en till två timmar beroende på arbetslagens möjligheter att frigöra gemensam tid.

Dokument och observationer för att studera processer

För att förtydliga eventuella strukturella förändringar omfattar det empiriska materialet även viss dokumentation. För respektive arbetslag har dokument såsom tjänstefördelningar, elev och lärarscheman, kalendarium, lokala arbetsplaner och projektdokumentation samlats in. Fysiska miljöer som blivit föremål för förändring p g a utbildningsprojektet har i vissa fall också dokumenterats.

Ytterligare komplement för att ta del av förändringarna har varit deltagande observationer vid den större samling som genomfördes i juni 2009.

Kvantitativ metod för att studera processer

Metoden bygger i huvudsak på kvalitativa metoder, dock med ett undantag, en enkät som genomfördes i oktober 2009. Syftet var att undersöka om eventuella förändringsprocesser startats på samtliga skolor som deltagit i det EU-finansierade projektet. Enkäten skickades till samtliga 215 personer som registrerats som aktiva deltagare i utbildningen[5]. Den största andelen av dessa deltagare är verksamma som pedagoger, 94 % (Tabell 2).

Tabell 2. Respondenternas befattningar. 125 respondenter. Flera alternativ möjliga att besvara.

Svarsalternativ	%	Svarsalternativ	%
Pedagog	94	Biträdande rektor	1
Rektor	2	Yrkesvägledare/studievägledare	2
Annan	8		

Vid utbildningen deltog även personer verksamma som bl a instruktörer eller som utöver sina tjänster som pedagoger är verksamma som specialpedagoger, projektutvecklare eller ledningsresurser. Bl a en pedagog som i sin tjänst har avsatt 20 % av tiden för att utveckla entreprenöriellt lärande. I några fall har även rektorer deltagit i utbildningen tillsammans med arbetslaget/en.

Enkäten genomfördes som en webbenkät. Varje deltagare tillsändes ett mejl med information och en länk till enkäten. Enkäten statades 2009-10-01 och avslutades 2009-10-23. Två påminnelser genomfördes under denna period.

Tabell 3. Svarsfrekvens, antal deltagare i enkätundersökning.

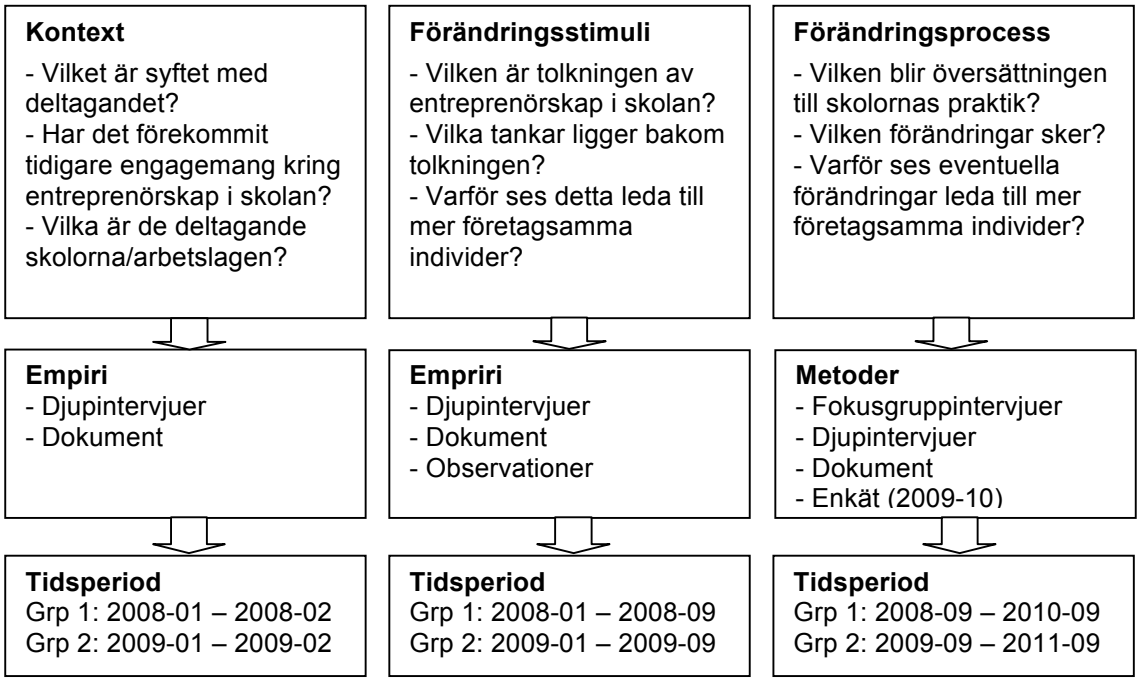
	Antal deltagare som mottog enkäten	Antal svar	Svarsfrekvens %
Utskick 2009-10-01	215	49	23
Påminnelse 2009-10-08	166	40	24
Påminnelse 2009-10-15	126	36	17
Totalt antal	**215**	**125**	**58**

Av de 215 deltagare som mottog enkäten besvarade 125 deltagare den, en svarsfrekvens om 58 % (Tabell 3). Frågorna utformades utifrån analys av de djupintervjuer och fokusgruppintervjuer som genomförts samt de deltagande observationerna vid de genomförda utbildningarna. För att se enkätens utformning se Bilaga 3.

Sammanfattning av metoden

Den multimetodologiska ansats som denna studie bygger på sammanfattas i Figur 2. De elva arbetslag som valts ut för studien påbörjade utbildningen, som tidigare nämnts, vid två tillfällen, 2008-01 och 2009-01. Detta medför att empirinsamling från kontext, förändringsstimuli (utbildningen) och själva förändringsprocesserna kommer att ske i två omgångar och under en tidsperiod även löpa parallellt. Förhoppningen är att empiriinsamlingen pågår under perioden 2008-01 – 2011-09. Detta beror på vilka finansieringsmöjligheter som finns.

[5] Fem deltagare tillsändes ej enkäten eftersom de uppges endast vara observatörer och inte deltog aktivt i utbildningen.



Figur 2. Sammanfattning av metoden. Egen bild.

Sammanfattningsvis är avsikten att besöka samtliga skolor och arbetslag en gång per termin. Vid dessa tillfällen genomförs fokusgruppintervjuer. Samtal förs och intervjuer görs även med rektorerna vid besöken. I bilagorna 1 - 2 finns information om observationer och deltagare vid fokusgrupp- och djupintervjuer och upplägg av djupintervjuer.

Denna första rapport bygger på delar av det empiriska material som insamlats t o m 2009-10-23 och som omfattar 22 dagars observationer under utbildningen, 52 inledande intervjuer med pedagoger och rektorer, elva fokusgruppintervjuer, fyra uppföljande intervjuer/samtal med rektorer, en avslutande intervju med en pedagog som slutar sin tjänst, en intervju med projektledaren samt en enkät. När det empiriska materialet utgörs av enkäten skrivs detta fram uttryckligen, i övrigt är det den kvalitativa delen av studien som ligger till grund för det empiriska materialet.

De deltagande skolorna

De sammanlagt 235 deltagarna i projektet och de sju utbildningsomgångarna representerar sammanlagt ca 40 arbetslag och grupper av pedagoger från nio gymnasieskolor och 18 grundskolor. De representerar skolor från samtliga fyra delregioner i Västra Götaland, Fyrbodal, Göteborgsregionen, Skaraborg och Sjuhärad. Den största andelen deltagare, drygt 70 % av deltagarna kommer dock från Skaraborg.

Den kvalitativa delen av studien omfattar tre arbetslag från tre gymnasieskolor: Barn och fritidsprogrammet vid Ållebergsgymnasiet i Falköping, Gymnasieskolan i Tanum och Handels- och administrationsprogrammet vid Marks gymnasieskola, samt åtta arbetslag från fem grundskolor: Rudenschöldskolan i Lidköping, Vasaskolan i Skövde, Djäkneskolan i Skara samt Fornängsskolan och Västerbyskolan i Götene. Samtliga grundskolor omfattar år 7-9 förutom

Vasaskolan som omfattar år 6-9. Samtliga statistiska uppgifter avser läsåret 2008/2009 och är hämtade från skolstatistikdatabasen Siris[6], hemsidor och intervjuer (Tabell 4).

Tabell 4. De deltagande skolornas storlek i elevantal och tjänster hösten 2008. Källa: Skolstatistikdatabasen Siris.

		Heltidstjänster Totalt			Antal
Huvudman/Kommun	Skola	Pedagoger o. skolled./rektor	Skolled. / rektor.	Pedagoger	Elever
Mark	Marks gymnasieskola	133	5	127,9	1412
Tanum	Gymnasieskolan i Tanum	13	0,6	12,9	150
Falköping	Ållebergsgymnasiet	120	5,1	114,7	1199
Lidköping	Rudenschöldskolan	38	2	36,5	475
Skara	Djäkneskolan	29	1,4	27,9	297
Skövde	Vasaskolan	46	2	44,3	590
Götene	Fornängsskolan	32	1,4	30,2	330
Götene	Västerbyskolan	21	1	20,2	198

Samtliga skolor är kommunala skolor och de elevmässigt två största är gymnasieskolorna i Falköping och Mark med 1200-1400 elever vardera. Ållebergsgymnasiet har 17 program och gymnasieskolan i Mark har 18 program. Gymnasieskolan i Tanum är den elevmässigt minsta skolan med 150 elever och sju program. Denna statistik reflekterar en bild av att dessa skolor har mycket skilda förutsättningar och kontext.

Den kvantitativa delen av studien – enkäten – omfattar förutom arbetslagen från Götene, Lidköping, Skara och Skövde även deltagare från naturbrukgymnasieskolorna Dingle, Nuntorp, Sparresäter, Strömma, Sötåsen och Uddetorp samt ytterligare arbetslag från Vasaskolan i Skövde kommun och Rudenschöldskolan i Lidköpings kommun. Enkäten omfattar även deltagare från grundskolorna Montessoriskolan Globen i Alingsås kommun, Centralskolan i Grästorps kommun, Guldkroksskolan i Hjo, Hjällsnässkolan, Stenkulan och Torpskolan i Lerums kommun, Eriksdalskolan, Helenaskolan, Rydskolan och Stöpenskolan i Skövde kommun, Sotenässkolan i Sotenäs kommun, Hamburgsundsskolan i Tanums kommun och Töreboda Centralskola.

[6] http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90009&_dad=portal&_schema=PORTAL.

Processer

Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i kontexten och omfattar vilka processer som föregått deltagandet i utbildningen, syftet med att delta i utbildningen, legitimiteten för deltagandet i utbildningen, valet av strategi för deltagandet. Därefter sätts fokus på vilka processer som initieras till följd av utbildningen.

Redan pågående processer

Skolornas deltagande i ELVG-projektet kan kopplas till redan pågående utvecklingsprocesser, processer som pågår och pågått på skilda nivåer och med skilda syften. En tydlig process som föregått skolornas deltagande i ELVG-projektet väljer jag här att kalla ”entreprenörskapsprocessen”. Denna process omfattar det arbete som bedrivits på nationell, regional och lokal nivå för att stimulera entreprenörskap i skolan och som karaktäriseras av projektverksamhet och i många fall för skolan externa aktörer. I Skaraborg har t ex pågått en omfattande entreprenörskapsprocess där samtliga kommuner sedan 2005 deltagit i det delregionövergripande projektet Företagsamt lärande i Skaraborg (FLIS)[7] och där fyra av kommunerna även deltog i Västra Götalandsregionens projekt Den företagsamma skolan (DFS). Den redan pågående entreprenörskapsprocessen har inneburit att entreprenörskap skrivits in i kommuners lokala skolplaner, att entreprenörskap har börjat följas upp inom ramen för skolornas kvalitetsarbete, och att en del kommuner har utvecklat handlingsplaner för entreprenörskap i skolan (Holmgren, 2009). Den entreprenörskapsprocess som pågått i Skaraborg ser jag som en viktig drivkraft till varför 70 % av deltagarna i ELVG-projektet kommer just från den delregionen. Men även i andra delregioner märks spår av entreprenörskapsprocesser, som t ex gymnasieprogram inriktade mot entreprenörskap och genom skrivningar i lokala styrdokument. Följande exempel på redan pågående entreprenörskapsprocess är hämtat från Tanums kommuns skol- och verksamhetsplan:

> Kunskapssynen skall präglas av tilltro till människans inneboende förmåga och lust att lära. Kunskap byggs av den lärande och kommer därför att se olika ut för olika individer. Vi skall se denna mångfald som positiv och inrätta det pedagogiska arbetet så att det stödjer varje individs kunskapsbygge. Därför måste arbete som bygger på att alla skall göra samma saker ersättas av ett entreprenöriellt arbetssätt, d v s ett arbetssätt där varje barn/elev ges möjlighet och ansvar att utveckla och ta tillvara sina intressen och förmågor inom ramen för styrdokumentens målformuleringar. (Tanums kommun, 2008)

I citatet förespråkas ett entreprenöriellt arbetssätt som sätter individen i centrum. Entreprenörskapsprocessen har medfört att det finns lokalpolitisk legitimitet för pedagogernas deltagande i ELVG-projektet och de processer som den kan initiera. Som en del i entreprenörskapsprocessen har pågått ett arbete kring entreprenörskapsbegreppet. Arbetet kring begreppet entreprenörskap kan ses som det initiala skedet i entreprenörskapsprocessen, att bli medveten om tolkningar av entreprenörskap. Vetenskaps & Allmänhets studie från 2005 visade att begreppet entreprenörskap då för de allra flesta lärare, skolledare och lärarstudenter i första hand associerades till företagande och egenföretagare, och att grundskollärare och lärarstudenter ofta associerade till byggbranschen. Just associationen till företagande kan vara

[7] http://webnews.textalk.com/entreprenoren.

ett hinder om syftet är att entreprenörskap ska genomsyra hela utbildningssystemet. För pedagoger i grundskolan blir det problematiskt att se hur entreprenörskap ska kunna omsättas i praktiken om associationen till företagande bibehålls (Berglund och Holmgren, 2007). Genom det arbete som redan pågått inom ramen för entreprenörskapsprocessen och som pågått under flera år i flera av kommunerna[8], har pedagoger och rektorer redan mött vidare tolkningar av entreprenörskapsbegreppet och hur det kan ta sig i utryck i skolans praktik.

> Jag tyckte det lät väldigt spännande, vi hade två som tillhörde arbetslaget som gick en utbildning, för ett år sen, undrar om det var (Namnet på entreprenörskapsprojekt) och när dom berättade för oss vad dom hade varit med om där, och vad det innebar egentligen, för för mig har entreprenörskap varit företagande, att starta företag, tidigare. För det är det som man har hört uppifrån gymnasiet, från ekonomiprogrammet, vad dom gör så. Men när dom berättade och man insåg att det vet ett förhållningssätt, ett sätt att tänka så blev det så mycket mer spännande. (Intervju pedagog)

Omdefinieringen av entreprenörskap från företagande till förhållningssätt anser jag har öppnat upp för ett intresse att delta i ELVG-projektets STE-utbildning. Omdefinieringen har stärkts av att pedagoger fått information om och läst boken Så tänds eldsjälar och även lyssnat till föreläsningar som genomfördes för att inspirera till att delta i utbildningen. Detta har bidragit till att de deltagande pedagogerna inte endast representerar ekonomiska eller samhällsvetenskapliga ämnen, ämnen som annars starkt för knippas med entreprenörskap i skolan (Holmgren, 2008). Deltagarna i utbildningen representerar istället samtliga undervisningsämnen på grundskolenivå (Tabell 5). Tabell 5 visar fördelningen bland de deltagare som omfattats av enkäten.

Tabell 5. Du som är pedagog, i vilka ämnen undervisar du? 118 respondenter.

Undervisningsämne	%	Undervisningsämne	%
Bild	5	Musik	2
Engelska	27	Naturorienterande ämnen	22
Hem- och konsumentkunskap	2	Samhällsorienterande ämnen	14
Idrott och hälsa	9	Slöjd	6
Matematik	28	Svenska	31
Moderna språk	12	Teknik	11
Annat	17		

På gymnasienivå representerar deltagarna samtliga kärnämnen[9] förutom religion och karaktärsämnen[10] inom Naturbruks-, Barn och fritids- och Handel- och administrationsprogrammen.

Men deltagandet i STE-utbildningen har även föregåtts av andra utvecklingsprocesser på skolorna, processer som inte pågått inom ramen för begreppet entreprenörskap utan som mer handlar om en mer generellt konstant pågående skolutveckling. Jag väljer att benämna dessa

[8] I Götene, Lidköping och Skara påbörjades processen att stimulera entreprenörskap i skolan ca 2004 (Holmgren, 2009).

[9] Kärnämnen kallas de ämnen som ingår i det stora flertalet av de svenska gymnasieprogrammen. Kärnämnena i gymnasieskolan är Svenska A och B, Engelska A, Matematik A, Samhällskunskap A, Religionskunskap A, Naturkunskap A och Estetisk verksamhet.

[10] Karaktärsämnen är de ämnen som är speciella för varje gymnasieprogram.

processer ”skolutvecklingsprocesser”. Men det är viktigt att betona att det inte är all skolutveckling som avses, utan den skolutveckling som pedagoger och rektorer återkopplat till och berättat om, och där STE-utbildningen mer eller mindre sågs som en möjlighet att fortsätta ett redan påbörjat utvecklingsarbete. Centralt i skolutvecklingsprocessen är förändringsarbeten kring samarbeten. Ett arbete som pågått berör organiseringen i arbetslag. Organisering i arbetslag eller arbetsenheter går för grundskolan tillbaka till en äldre läroplan från 1980 (Lgr 80)[11] men i den nu gällande läroplanen från 1994 (Lpo 94)[12] fastslås inte som tidigare arbetsenheter eller arbetslag som organisatorisk form. Istället konstateras enbart att skolans personal ska samverka.

I förändringsarbetet kring arbetslagen har det på skolor pågått, ibland bara några år gamla, processer där de övergått från organisering i ämneslag till arbetslag, d v s en förändring ifrån att pedagoger med samma ämnen samarbetar och sitter tillsammans till att de pedagoger vars ämnen berör en viss elevgrupp samorganiseras och även fysiskt får gemensamma arbetsutrymmen. Där har även förekommit omorganiseringar för att minska arbetslagens storlek. I Lgr 80s anda att genom arbetsenheten skapa den lilla skolan i skolan förekommer i studien skolor som redan före STE-utbildningen har hemklasskorridorer där arbetslaget har sitt arbetsrum och de elever som tillhör arbetslaget främst arbetar i de angränsande salarna.

De samarbeten i arbetslagen som pågick före STE-utbildningen handlade främst om elevvård och mer sällan om undervisning. Det förekommer pedagoger med utvecklade samarbeten kring undervisning men efter att ha lyssnat till pedagogernas berättelser om samarbeten, är dessa pedagoger inte speciellt vanliga. Inte heller är det särskilt vanligt med samarbeten med samhället utan förskolan.

Djäkneskolan i Skara är ett exempel på en skola där de arbetat med skolutvecklingsprocesser som tydligt knyter an till STE-utbildningen. I det historiska bagaget finns bl a inspiration och arbeten från och kring Bifrostskolans pedagogik[13] där det ämnesövergripande arbetet och även årskursövergripande arbeten är några idéer. Redan för tio år sedan genomfördes omfattande tematiska projekt där schemat bröts och samtliga pedagoger och elever samlades och arbetade utifrån ett gemensamt tema. Idag finns dessa teman kvar i form av några mindre veckolånga teman och även ämnesövergripande samarbeten mellan vissa pedagoger förekommer. Men det finns en uttalad vilja om ett ökat ämnesövergripande arbete och redan innan utbildningen genomfördes hade de genomfört en kartläggning över vilka ämnen som kan samarbeta. För sju år sedan genomförde de en större omorganisation för att centrera arbetet kring eleverna där två stora arbetslag delades upp i fyra. Varje arbetslag ansvarar för tre klasser, skolår[14] sju till nio, och de huserar i varsin ”hemkorridor”. De har även utvecklat schemaläggningen genom att det centralt gör ett s k ramschema där endast praktiska och estetsiska ämnen schemaläggs. Arbetslagen ansvarar därefter själva för att lägga sina scheman utifrån ramschemat. En utveckling som de genomförde för mer än tio år sedan är ett mentorskap med ett utvecklat tryggetssystem för eleverna. Varje pedagog är mentor för en grupp om elever från samtliga tre skolår vilket gör att eleverna umgås över skolårsgränserna. Gruppen träffas två gånger i veckan,

[11] Läroplan för grundskolan 1980.
[12] Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet 1994.
[13] Bifrostskolan är en friskola med elever från 5 upp till 16 år där förskollärare, fritidspedagoger och grundskolelärare i samverkan med eleverna utvecklat en pedagogik som utgår från barnens behov och möjligheter med sikte på framtiden. En skola där man undervisar ämnesintegrerat, utan vanliga läroböcker och läromedel, utan 45 minuters lektioner och utan ämnesindelat schema. (www.sama.se/natverket)
[14] Skolår ersätter sedan införandet av Lpo 94 det tidigare använda begreppet årskurs.

inledningsvis 40 minuter i början på veckan och även 40 minuter i slutet på veckan. Genom mentorsgruppen har skapats ett utrymme för att arbeta med den nuvarande läroplanens strävansmål, att arbeta med sociala frågor, värdegrundsfrågor och en möjlighet att se och stärka eleven utanför undervisningen.

Barn och fritidsprogrammet vid Ållebergsgymnasiet är ett annat exempel där de arbetat med skolutvecklingsprocesser som tydligt knyter an till STE-utbildningen. Vid ett ”generationsskifte” på programmet ville de nuvarande pedagogerna vid programmet förändra den negativa stämpel som programmet fått och inledde ett utvecklingsarbete för att skapa positiva attityder till programmet. De tog sitt avstamp i den planerade gymnasiereformen GY-07 (som sedan avblåstes i oktober 2006 p g a regeringsskiftet) och förändrade därigenom arbetssättet mot mer projekt och tematiska arbeten. Tematiska arbeten i t ex årskurs 1 löper över hela läsåret och där vävs samtliga karaktärsämnen in. Utvecklingsarbetet har medfört att gränserna för kurser och pedagogernas ”områden” luckrats upp och att de i större utsträckning flyter in i varandras kurser och tar delar av varandra. De kan också vara flera pedagoger inne i klassrummet samtidigt. I det avseendet skiljer sig arbetslaget mycket åt från den återkommande ”vanliga” berättelsen om pedagogens arbete. Den återkommande berättelsen om pedagogen handlar om ensamarbete när det gäller själva undervisningsverksamheten, både avseende planering och genomförandet.

De skolutvecklingsprocesser som förgått STE-utbildningen gör att pedagogerna, arbetslagen och skolorna tar sin utgångspunkt i skilda kontexter vilket naturligtvis också färgar de processer som inledningsvis startats efter STE-utbildningen. Där finns exempelvis en grupp av pedagoger som före utbildningen inte var organiserade som arbetslag och inte hade gemensamt arbetsrum – en sådan grupp får en annan process än det arbetslag som arbetat tillsammans som en intakt grupp i kanske fem-sex år.

Varför delta i STE-utbildningen?

I berättelserna om varför pedagogerna och rektorerna vill delta i ELVG-projektets STE-utbildning är det inte alltid så att deltagandet är ”helt frivilligt” för alla deltagare även om det är den mest återkommande berättelsen. Det finns exempel på skolor där deltagandet är initierat av rektor, arbetslagsledare och/eller förvaltning och i sådana fall finns en stark legitimitet för såväl utbildning som förändringsprocess hos ledningen. Utbildningen är då i flera fall en del i en övergripande skolutvecklingsprocess och legitimiteten kan underlätta det praktiska genomförandet. Men samtidigt hade inte alla ”frivilliga” deltagare vid utbildningens start formulerat vad de ville och varför. Formuleringen av syftet blev istället en del av processen. I andra fall har deltagandet initierats av enstaka pedagoger eller av hela arbetslag gemensamt. Men oavsett vem eller vilka som tagit initiativet återkommer många av de pedagoger och rektorer som före utbildningen formulerat syftet med deltagandet till några teman. Dessa teman handlar dels om en vilja att utöka samarbete mellan pedagoger, dels en formulering av elever som är mer ansvarstagande, aktiva och motiverade, en vilja att i högre grad indivualisera undervisningen, samt dels att skapa förutsättningar för ett mer sammanhängande och även ett mer autentiskt lärande.

I berättelserna om varför pedagogerna och rektorerna deltar i utbildningen utrycks ofta en önskan efter samarbeten med andra pedagoger. Även om de pedagoger som omfattas av den kvalitativa studien i samtliga fall utom ett, redan var organiserade i arbetslag, berörde samarbetet i arbetslaget främst elevvård och inte undervisning. Pedagogerna planerar och genomför undervisningen oftast på egen hand och ofta utan kopplingar till vad som sker

parallellt i andra ämnen och kurser. Det är speciellt beträffande undervisningen som samarbetet efterfrågas och ofta är det ett ämnesövergripande arbete som eftersträvas:

> Det är väl först och främst att, i och med att det blir ämnesövergripande, att jag jobbar mer tillsammans med mina kolleger på ett helt annat sätt, så känner jag att vi ska dra nytta av varandra. Vi pedagoger, istället för att vi ska jobba en och en i våra egna fack. Att jag då som har svenska och engelska, att mina ämnen blir mer som redskap som hjälper mina kolleger…
>
> (Intervju pedagog)
> …jag försöker att jobba så här. Att hitta sin egen motivation, stimulera vissa grejer, att de ska bli självständiga, våga och allt det här, men jag har ju gjort det här i mitt eget ämne hela tiden. Jag har varit ganska dålig på att samarbeta med andra ämnen. Men i mitt eget ämne, tycker jag själv då, har jag försökt att vara duktig på att motivera elever, och nu så kommer dom med en idé att man kan mixa ihop alltihop…när man ser en elev som har blivit så där vilja jobba, dom har hittat en motivation så att man inte behöver säga till utan jag kan gå ifrån dom i klassrummet och så smyger man tillbaka och alla sitter och jobbar med detta…Då känner man bara så här wow. Och kan jag då få detta tillsammans med mina kolleger, få dem än mer till detta, det är ju det man vill, tycker jag. Så det är väl det som driver mig. (Intervju pedagog)

I strävan efter samarbete ingår att förändra synen från att ha betraktat eleverna som ”mina” elever inom de egna kurserna och ämnena till att skapa en gemensam syn på eleverna i arbetslaget där de blir ”våra” elever. Just att arbetslaget ska samarbeta mer i sig och formulera gemensamma mål att sträva efter kan vara ett syfte i sig att delta utbildningen. Det tycks således finnas ett behov av att driva processer för ökat samarbete.

En anledning till det ämnesövergripande arbetet är en vilja att skapa ett helhetstänkande hos elever – ett sammanhängande lärande. Vid pedagogiska utbildningar på lärarhögskolor förespråkas detta som ett holistiskt perspektiv på lärande. Det hävdas att pedagoger behöver utveckla ett ämnesövergripande samarbete vilket förväntas stärka elevers inlärningsprocesser och stödja dem att nå en större och djupare förståelse av hur världen och samhället hänger ihop (Knuth & Nyström, 2009). Följande citat är ett exempel på denna önskan om att skapa ett sammanhängande lärande:

> Och sen det här att samarbeta över gränserna det tycker jag är jätte viktigt. Det är ingen diskussion, det är självklart. Jag tycker att det är så snuttifierat det här att man jobbar med ämnen, det är ju inte det livet handlar om egentligen, och sen när dom ska gå vidare, i och för sig gymnasiet jobbar också med ämnen, men ändå med lite vidare begrepp, men just sen uti arbetslivet sen, då tänker man inte att det här är biologi, det här är religionskunskap utan det handlar om livet i sig. Så jobba tillsammans, ämnesövergripande i trevliga projekt, variera undervisningen, för att få igång ungarnas tankeverksamhet, men det är ju så mycket. (Intervju pedagog)

Inom ramen för detta tema finns även en vilja att skapa en miljö för eleverna där de får utrymme att fördjupa sig och arbeta i längre pass med samma saker istället för att bryta inlärningsprocesserna genom korta pass med flera kurser. Eftersom alla teman kan knytas samman, kan detta tema också kopplas till formuleringen av motiverade elever. I berättelsen om motivation finns en berättelse om att dagens elever har förändrats och att de är svårtmotiverade. Önskan är att eleverna själva ska vilja lära:

> Eleverna har ju förändrats väldigt mycket kan man ju känna, dom är inte motiverade,

> det är ett straff att gå i skolan, det kvittar hur man än vrider och vänder för att göra det bra och roligt, så är dom inte motiverade, dom vill inte. Och då blir det att man lägger för mycket kraft på dom som hörs och som tycker att det är tråkigt, istället för på dom som vill och tycker att det är roligt. Man vill ju att dom ska komma in och vara ivriga på kunskap, men så är det ju inte idag. Och då lär dom sig ju ingenting heller. (Intervju pedagog)

Berättelsen om motivation utrycker en önskan om att eleverna ska vilja lära sig för sin egen skull, och inte utifrån någon form av disciplinering att lära sig för pedagogens och systemets skull. I berättelserna finns också tankar som sätter eleven som individ i fokus, d v s inte enbart lärandet om ämneskunskaper och färdigheter utan lärandet om sig själv:

> Just att eleven ser helheten är ju viktig samtidigt som dom lär sig mer om sig själva, vad är jag bra på. Och att dom ska tycka att det är roligt att lära sig. För som det är nu så tjatar man om det på lektioner, jaha nu har jag gjort det som du ville… Ja jag vet det är för att jag själv ska, det blir nästan bara en klyscha. Man lär sig för sin egen skull, det är bara ord, det finns liksom ingen innebörd i det när dom säger det på det viset. Och kanske inte heller när vi säger det på det viset. Och inte jobbar utifrån det heller. (Intervju pedagog)

Att sätta eleven som individ i fokus är en del i viljan att i högre grad indivualisera undervisningen och att stimulera elevers olika sätt att lära, ta tillvara på deras egna intressen mm:

> Skolan idag är ju fortfarande uppbyggd kring det gamla sättet att tänka, den gamla sortens skola, ganska konservativ med schema och ämnen var och en för sig och det är väldigt svårt att individualisera undervisningen. Det är svårt att komma ner till varje elevs egna nivå och egna intressen. På det här sättet möjliggör vi ju att man kan fånga varje elev och se varje elev, och jobba med elevens eget sätt att lära. Och det är ju väldigt svårt att få in det om man är en lärare på en klass med 24 st elever så ska man gå igenom med regelrätt undervisning, det gammeldagssättet att tänka… Att själva eleven är resursen, att det är eleven med dess kompetenser dess inre drivkraft som är resursen. Som är egentligen mer målet med undervisningen än ämnena och kursplanerna i sig. Det är mycket viktigare att vi hittar eleven, att eleven hittar sig själv, än att vi hinner med att göra alla olika mål i svenskan. För det klarar man ju av så småningom. Man kanske får ta resten på gymnasiet, eller man kanske aldrig tar resten. Det är mycket viktigare att se eleven för vad eleven är. Och att fånga den. (Intervju rektor)

Indivualiseringen av undervisningen finns inskriven i både den nuvarande nationella läroplanen för grundskolan (Lpo 94) och den för gymnasieskolan (Lpf 94). Med dessa läroplaner kom ett ansvar för skolan som innebar att se till att varje elev uppnår målen och att skolan ska sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära. Dessutom ska undervisningen anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Bland berättelserna om syftet med att delta i utbildningen återkommer också teman som formulerar eleverna som ansvarstagande och aktiva. Teman som även de återfinns i de nationella läroplanerna. I Lpo 94 står t ex att skolan ska möjliggöra att elever tar ett personligt ansvar för sina studier (Utbildningsdepartementet, 1994: s 15). Här följer pedagogcitat som ger exempel på dessa teman:

> Problemet kommer när ansvarsfördelningen kommer in i bilden. Vem ska göra vad och varför. Det är det …sättet som jag tycker är problematiskt. Att eleverna gång på gång på gång gör sina studieprestationer för någon annan och inte för sig själv. Att gå i tre år och arbeta med sina kurser för att lärarna ställer de kraven eller att det finns en deadline då. Varför finns den dead-linen, ja det vet jag inte men lärarna sa det. Bara den här frågan som alla lärare har fått, vad ska jag göra

> för att få ett visst betyg. Det är på något vis där som det måste tas ett helhetsgrepp, där vill jag att vi tar ett helhetsgrepp och vänder detta, gör detta för dig själv, lärare känna dig själv och dina förmågor och kom ut som en bättre vuxen människa. Bli inte matad utan ta för dig. (Intervju pedagog)

> Det som lockar är att jag känner att jag känner att det är så mycket i kursplane-målen som handlar om det här. Att man tillåter det här fria, inom ramar om man säger så, där jag kan se att elever utvecklas mot detta, det är ju våra strävansmål i kursplanerna. I alla fall i [pedagogens ämne] så är det så…Och det som ständigt återkommer i kursplanerna så är det aktivt deltagande av eleverna, ständigt och jämt, och man kan ju vara aktivt deltagande på många olika sätt, men denna process är ju verkligen aktivt deltagande i sitt lärande, det är det som sägs i kursplanerna hela tiden. Så jag ser den möjligheten. Att få chansen att se dom kvalitéerna hos eleverna som jag verkligen vill se…så för min del är det väl detta som det handlar om också, och att de får ett sammanhang också. Om man nu kan jobba ämnesöver-gripande, att dom då får ett sammanhang att ämnen inte är isolerade från varandra när man rustar dom inför framtiden på nåt sätt. Det är jätte viktigt med val i livet. Vi gör val och att kunna argumentera för sina val. Det är ju självkänslan då. Så känner jag. (Intervju pedagog)

Ansvar hänger tätt samman med motivation. En väg att gå för att stimulera elever att bli bl a mer motiverade är att undervisningen inte bara blir mer sammanhängande utan även att den blir mer ”på riktigt”. Det finns en vilja att kunna skapa möjligheter att utgå mer från elevernas intressen och utgå från verkliga projekt och problem.

> Det som lockar det är ju att kunna få motiverade elever, elever som tycker att det är kul att gå till skolan. Som ser att det är nån nytta med det jag gör, jag kan till och med vara till nytta för nån annan. Det blir på riktigt det jag gör. Att man frågar efter vad jag själv vill, vad jag själv är intresserad av, och hur jag ska koppla det till skolkunskap. Så det sambandet och den kopplingen är ju oerhört viktig för eleverna. Att ingen första talar om nu ska du göra det här, sedan det här och sen ska du göra det här, och inget eget val. Du behöver inte ha några egna intressen. Vi talar om för dig vad du ska kunna, vad du ska tycka, och nästan så va. Så vänder man på alltihop och så frågar man efter elevens intressen drömmar, osv. och får elever som kommer hit och tycker att det här är helkul alltså. Det är ju det som alla pedagoger drömmer om nånstans, att få motiverade elever. Och jag hoppas att vi kan få det. (Intervju pedagog)

Detta kan jag, trots bristfälliga kunskaper i pedagogik, fånga in med begreppet autentiskt lärande som bl a utgår från verkliga problem och projekt, och som tillåter eleverna att undersöka och diskutera dessa på ett sätt som är relevant för dem.

Dessa återkommande teman till varför pedagoger och rektorer vill delta i utbildningen knyter således ofta an till skolans styrdokument. Men det finns även berättelser som skulle kunna vara återkommande teman inom ramen för begreppet entreprenörskap i skolan men som sällan förekommit vid de inledande intervjuerna. Det är berättelser som knyter an till företagande och även berättelser som knyter an till samhället utanför:

> Vi har pratat så mycket här på skolan om att skolan är ett provåk, sedan blir det först riktig verklighet först efter att man har gått ut. Om man kunde få ett skarpt läge direkt när de börjar i ettan och arbetar sig upp i trean och vara mycket mer full-fjädrade för det som kommer sedan. Jag tror att den modell som [konceptägare] försöker att implementera i oss och som vi ska försöka implementera i sina elever

> river barriärerna mellan skola och världen utan för skolan. Det kanske inte går att göra det helt, på ett sätt kanske skolan alltid är lite av en skyddad verkstad som passar bäst för en viss typ av elever, men jag tror att det här konceptet har en större möjlighet att ligga mer i linje med vad som förväntas av en samhällsmedborgare som är 16-18 år. (Intervju pedagog)

Bland deltagarna finns även pedagoger där utbildningen ses som en motivation för att förändra skolan och då även bli motiverade att stanna kvar inom yrket:

> Men sen kom det här erbjudandet och nu känner jag mycket mera lust igen och kan tänka mig att fortsätta som lärare. Annars hade jag nog sadlat om och gjort nåt annat. Man vill ju trivas och ha det bra på jobbet så. Inte bara gå i motvind hela tiden. (Intervju pedagog)

Sammantaget ser jag att syftet med att delta i STE-utbildningen är att initiera eller fortsätta processer som i mångt och mycket handlar om att i större utsträckning realisera skolans styrdokument och därmed en mer individualiserad undervisning med en ansvarstagande och aktiv elev i centrum. Ett mer sammanhängande och autentiskt lärande ses som en möjlighet att motivera elever. Syftet att delta i STE-utbildningen och eventuella förändringsprocesser har legitimitet både i nationella, lokala styrdokument och även hos skolledare.

Hur deltar skolorna i utbildningen

STE-utbildningen är explicit utryckt riktad till arbetslag och utbildningen är också centrerad kring arbetslagens process. Detta innebär dock inte att det endast är arbetslag som deltagit i utbildningen och heller inte att dessa arbetslag omfattar samtliga deltagare. Tvärtom. De ansvariga för skolorna har valt olika strategier för deltagandet i utbildningen (Tabell 6). Detta har medfört att grupperna fått skilda förutsättningar för det fortsatta förändringsarbetet. Bland gymnasieskolorna har urvalsstrategierna resulterar i tre huvudsakliga grupperingar:

- Helt arbetslag från gymnasieskola med pedagoger som representerar karaktärsämnen.
- Helt arbetslag från gymnasieskola med pedagoger som representerar karaktärsämnen och kärnämnen.
- Delar av flera arbetslag från gymnasieskola.

Från gymnasieskolorna deltar ett arbetslag per skola eller delar av arbetslag. Deltagarantalet per skola är ca fyra till sex deltagare. Men arbetslagen var redan före utbildningen organiserade på skilda sätt. Där finns arbetslag som enbart är organiserade kring kärnämnen, där finns arbetslag som är organiserade kring både karaktärsämnen och kärnämnen. Detta medför att även om samtliga pedagoger i ett arbetslag deltar finns inte samtliga ämnen och kurser som eleverna är berörda av representerade. Strategierna för grundskolorna har medfört följande huvudsakliga grupperingar:

- Helt arbetslag från grundskola.
- Delar av flera arbetslag från grundskola.
- Delar av samtliga arbetslag från grundskola.

Beträffande grundskolorna är det mest frekventa att urvalsstrategierna även här resulterat i att ett helt eller delar av flera arbetslag deltar. Av de elva arbetslag som omfattas av den kvalitativa studien är dock endast två kompletta. På grund av begränsade möjligheter för skolorna att delta i utbildningen, men även p g a att utbildningen haft ett begränsat antal utbildningsplatser, har inte samtliga pedagoger och annan personal i arbetslagen kunnat delta. Därför förekommer att skolor valt att delta med hälften eller drygt hälften av personal från arbetslag utifrån strategin

att de då ska sprida tankarna och involvera resten av arbetslaget. Ofta har då satsningen gjorts på den personal som innehar heltidstjänster. I andra fall representeras arbetslagen enbart av en deltagare eller endast ett fåtal. Samtidigt finns även grundskolor som gjort relativt stora satsningar på STE-utbildningen och där samtliga arbetslag deltar eller större delar av flera eller samtliga arbetslag deltar. Exempel bland de skolor som ingår i den kvalitativa studien är Vasaskolan i Skövde där tre av fem arbetslag deltar helt eller delvis, en satsning på 23 pedagoger vilket motsvarar ca 50 % av pedagogerna. Ytterligare ett sådant exempel är Rudenschöldskolan i Lidköping där 20 pedagoger från samtliga fyra arbetslag deltar, vilket motsvarar nästan 60 % av pedagogerna. För att sätta detta i kontrast kan nämnas att arbetslaget från Ållebergsgymnasiet i Falköping representerar ca 3 % av pedagogerna på skolan. Sammantaget skiftar andelen pedagoger som deltar från skolorna i antal mellan fyra och 28 och i andel av pedagoger mellan 3 % och nästan 100 %.

Tabell 6. I vilken omfattning deltog din skola/ditt arbetslag i STE-utbildningen? 125 respondenter.

Svarsalternativ	%	Svarsalternativ	%
Hela skolan deltog i utbildningen	6	Hela vårt arbetslag deltog i utbildningen	32
Flera arbetslag deltog i utbildningen	16	Delar av vårt arbetslag deltog i utbildningen	12
Delar av flera arbetslag deltog i utbildningen	32	Rektor deltog i utbildningen	8
Annan omfattning	15		

Samtidigt har den kvantitativa studien medvetandegjort för mig att alla deltagare inte är organiserade som arbetslag, utan grupperade enkom för utbildningen. Det har även förekommit att endast en enstaka pedagog representerat sin skola.

Andelen pedagoger som deltar bör skapa skilda förutsättningar, och naturligtvis finns en grundtanke om att ju fler som deltar dess större möjligheter att utbildningen leder till en förändringsprocess för att förändra skolornas praktik på något sätt. En annan sådan förutsättning är att rektor eller biträdande rektor antingen deltagit i den separata utbildningen för rektorer, eller att de deltagit på utbildningen tillsammans med arbetslaget. Pedagogerna, arbetslagen och skolorna har därmed inte enbart skilda förutsättningar beroende på sin kontext, utan även beroende på vilken strategi för deltagandet som valts.

Tabell 7. Deltog du i utbildningen Så tänds eldsjälar (STE) under hösten 2008 och/eller våren 2009? 123 respondenter.

Svarsalternativ	%
Ja, jag deltog på samtliga utbildningstillfällen	89
Ja, jag deltog på någon/några utbildningstillfällen	10
Nej	0

Deltagarnas närvaro vid utbildningarna har varit hög. 89 % av deltagarna som omfattas av den kvantitativa studien uppger att de deltog på samtliga utbildningstillfällen (Tabell 7). Något som tolkas som att det funnits en vilja att skapa utrymme för utbildningen och ett förändringsarbete hos ledning och/eller deltagande pedagoger.

Startas förändringsarbete inspirerat av utbildningen?

Den första frågan som måste ställas rörande eventuella resultat är om ELVG-projektets STE-utbildning inspirerat till någon form av förändringsarbete. De frågor som ställdes i enkäten rörande ett eventuellt förändringsarbete tyder på att de flesta av deltagarna, 82 %[15], upplever att utbildningen inspirerat till någon form av förändringsarbete (Tabell 8). Fler än hälften av deltagarna anser även att det är en omfattande förändringsprocess som initierats. 56 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med påståendet om att STE-utbildningen inspirerat till en omfattande förändringsprocess. 29 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med påståendet om att STE-utbildningen har inspirerat till en mindre förändringsprocess. För mer än hälften av deltagarna, 59 % har utbildningen till stor del eller helt och hållet inspirerat dem att fortsätta förändringsprocesser de redan påbörjat.

Frågor	Svarsalternativ %			
Hur väl överensstämmer följande påståenden med din uppfattning?	Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt och hållet
STE-utbildningen har inspirerat till en mindre förändringsprocess hos oss.	34	29	24	5
STE-utbildningen har inspirerat till en omfattande förändringsprocess hos oss.	10	26	29	27
STE-utbildningen har inspirerat till att fortsätta den förändringsprocess vi redan påbörjat	10	22	31	28
Under hösten har vi upplevt ett kaos i verksamheten till följd av den förändringsprocess som initierades efter STE-utbildningen.	28	46	12	6
Under hösten har vi upplevt ett lugn i verksamheten till följd av den förändringsprocess som initierades efter STE-utbildningen.	50	31	6	0
Höstens verksamhet motsvarar andra höstars, varken lugnare eller stökigare.	38	29	19	6

Tabell 8. Frågor rörande processen. 123 respondenter.

Av deltagarna är det 18 % som till stor del eller helt och hållet håller med om påståendet att de har upplevt ett kaos till följd av den förändringsprocess som initierats till en följd av STE-utbildningen. I den kvalitativa studien har detta kaos återkommit i berättelser vid fokusgrupp-intervjuer och har då varit utryck för en relativt omvälvande process som påbörjats. Denna koppling mellan att deltagarna anser att de har startat en omfattande förändringsprocess och då upplevt kaos återfanns dock inte i enkätresultaten. Dock verkar de påbörjade processerna ha någon form av påverkan eftersom endast 25 % av deltagarna till stor del eller helt och hållet håller med om påståendet att höstens verksamhet motsvarar tidigare höstar.

Att en så stor andel av deltagarna uppger att utbildningen inspirerat till former av förändrings-arbete ser jag som en följd av hur utbildningen konstruerats. Den bild som jag själv hade när jag

[15] Summering av resultaten för frågan om STE-utbildningen inspirerat till en omfattande förändringsprocess och där respondenterna svarat Till viss del, Till stor del och Helt och hållet.

gick in projektet var låst utifrån mina tidigare erfarenheter av hur en utbildning går till. Därför trodde jag utbildningen skulle börja med teoretisk bakgrund och föreläsningar med tillhörande gruppdiskussioner om det som förelästes. Min egen bild var att pedagogerna skulle gå utbildningen och få med sig tankar, metoder och verktyg och sedan påbörja arbetet med att översätta tolkningen till sin praktik under påföljande höst.

Arbetslagen inledde dock från första utbildningsdagen en process i syfte att börja förändra eller fortsätta att förändra arbetsformer, strukturer och förhållningssätt i sin egen praktik, på sin egen skola. Den egna skolan och det egna arbetslaget var således utgångspunkten i utbildningen. Föreläsningsformen var underordnad och arbetslagsarbetet överordnat. Detta medförde att de deltagande arbetslagen redan under utbildningen startades en förändringsprocess. Som följeforskare var jag själv inte beredd på att processen inleddes redan under utbildningen. Istället för att enbart studera innehållet i utbildningen blev utbildningen i sig en möjlighet för mig att studera de inledande förändringsprocesserna där arbetslagen arbetade med att formulera en gemensam bild av hur de ville förändra verksamheten.

Vilka förändringsprocesser startas?

Nästa stora fråga som måste ställas i denna studie är vad det är för förändringsprocesser som initieras på skolorna inspirerade av STE-utbildningen och vilka konkreta åtgärder som de omfattar. Dessa frågor diskuteras under rubrikerna Samarbete/samverkan, Förhållningssätt och Stödjande strukturer.

Samarbete/samverkan

Eftersom STE-utbildningen är centrerad kring arbetslagen och det även finns en uttryckt önskan från deltagarna om ett ökat samarbete som en anledning att delta i utbildningen, riktas först fokus på samverkan mellan pedagogerna. Utbildningen i sig har för pedagogerna i många fall inneburit att arbetslag svetsats samman, även om de redan var organiserade som arbetslag och redan tyckte att de kände varandra. 54 % av deltagarna upplever att utbildningen till stor del eller helt och hållet har lett till att de lärt känna sina kolleger bättre (Tabell 9). Utbildningen har även inspirerat till ett ökat samarbete med andra pedagoger. 39 % av deltagarna anser att utbildningen till stor del eller helt och hållet lett till ett ökat samarbete med andra pedagoger, 43 % anser att utbildningen till viss del inspirerat till ett ökat samarbete.

Tabell 9. Frågor rörande samarbeten. 120 respondenter.

Frågor	Svarsalternativ %			
	Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt och hållet
Hur väl kände du dina kolleger i arbetslaget innan STE-utbildningen?	2	31	47	12
Har STE-utbildningen lett till att du lärt känna dina kolleger i arbetslaget bättre?	10	29	34	20
Samarbetade du med de andra pedagogerna innan STE-utbildningen?	8	53	31	2
Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete med andra pedagoger?	11	43	30	9
Samarbetade du med kolleger i arbetslaget kring elevvård innan STE-utbildningen?	4	22	34	34
Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete kring elevvård?	37	34	14	6

Samarbeten mellan pedagoger kan dock omfatta flera områden och i enkäten fokuseras på samarbeten kring elevvård och undervisning. Beträffande samarbeten kring elevvård finns flera indikationer på att detta område var relativt väl utvecklat redan före utbildningen. Flera av arbetslagen som ingår i den kvalitativa studien berättade, som tidigare nämnts, att de redan samarbetade kring elevvård och deltagarna i enkäten bekräftar den bilden. 68 % av deltagarna uppgav att de före utbildningen till stor del eller helt och hållet samarbetade kring elevvård. Inom detta område har heller inte startats något större förändringsarbete. 71 % av deltagarna uppger att utbildningen inte alls eller endast till viss del har lett till ett ökat samarbete kring elevvård.

De initierade förändringsprocesserna är istället betydligt tydligare beträffande samarbeten kring undervisningen. Innan utbildningen var det relativt ovanligt att pedagogerna samarbetade kring undervisningen, även om det förekom goda exempel. Detta var även ett område som många av de intervjuade pedagogerna var intresserade av att utveckla. Bland deltagarna som besvarat enkäten var det 24 % som till stor del eller helt och hållet samarbetade kring undervisningen innan utbildningen (Tabell 10). Samarbeten kring undervisningen var således betydligt ovanligare än samarbeten kring elevvård. 43 % av deltagarna som besvarat enkäten uppger att utbildningen till stor del eller helt och hållet lett till ett ökat samarbete kring *planering* av undervisning och 47 % uppger även att utbildningen till stor del eller helt och hållet lett till ett ökat samarbete kring *genomförandet* av undervisningen. Exempel på vad samarbetet kring undervisningen kan innebära är ämnesövergripande projektarbeten. 48 % av deltagarna som besvarat enkäten uppger att utbildningen till stor del eller helt och hållet lett till fler ämnesövergripande arbeten, ett samarbete som i sig har lett till att pedagoger i större utsträckning blivit medvetna om andra kursers mål. 78 % av deltagarna kände inte alls till eller till viss del till andra kursers mål innan utbildningen. 48 % av deltagarna upplever att de efter utbildningen till stor del eller helt och hållet blivit mer medvetna om andra kursers mål. I den processen har skapats en medvetenhet om liknande mål som förekommer i flera kurser och de möjligheter som detta kan skapa beträffande samarbeten och ämnesövergripande arbeten,

men även möjligheter att effektivisera undervisning både för elever och för pedagoger. Detta är en del av den process som startades under utbildningen och som även fortsatt efteråt.

Tabell 10. Frågor rörande undervisningssamarbeten. 120 respondenter.

Frågor	Svarsalternativ %			
	Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt och hållet
Samarbetade du med kolleger i arbetslaget kring undervisningen (kurser) innan STE-utbildningen?	10	59	19	5
Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete kring planering av undervisningen (kurser)?	8	43	30	13
Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete kring genomförande av undervisningen (kurser)?	10	37	34	13
Har STE-utbildningen lett till fler ämnesövergripande projektarbeten?	9	37	30	18
Hur väl kände du till andra kursers mål innan STE-utbildningen?	16	62	12	2
Har du efter STE-utbildningen blivit mer medveten om andra kursers mål?	3	42	44	4
Samarbetade du och/eller eleverna i någon form med det omgivande samhället innan STE-utbildningen?	25	60	6	2
Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete med det omgivande samhället?	42	38	10	2

Ett ökat samarbete kring undervisningen är dock inte oproblematiskt. Det är en omställning att hitta såväl en fungerande struktur som fungerande samarbetsformer för detta. Följande citat från en fokusgruppintervju ger utryck för detta:

> Det ligger väldigt mycket på vårt samarbete och arbetslaget. Det är en minst lika stor och krävande process som med eleverna. (Fokusgruppintervju, pedagog)

Processer som däremot inte startats i så stor utsträckning efter utbildningen är samarbeten med det omgivande samhället. Endast 8 % av deltagarna anser till stor del eller helt och hållet att eleverna före utbildningen hade någon form av samarbete med det omgivande samhället. 12 % av deltagarna anser till stor del eller helt och hållet att STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete med det omgivande samhället. Samarbete med det omgivande samhället var heller inte något återkommande tema för syftet att delta i utbildningen. Av de intervjuade pedagogerna var det inte många som hade samarbeten med det omgivande samhället. Även om de, när ämnet specifikt togs upp, spontant gav utryck för en önskan om ett ökat samarbete, var detta inte deras syfte med att delta i utbildningen.

Exempel på samarbeten som startat återfinns på Handels och administrationsprogrammet vid Marks gymnasieskola. De ingick i pilotprojektet och startade sitt arbete att praktiskt omsätta tankarna från utbildningen hösten 2008. De valde att starta med årskurs 1 och knöt samman samverkan med det omgivande samhället, delar av programmets karaktärsämnen samt delar av

svenskan med att eleverna fick driva ett UF-företag[16]. Detta ledde till att eleverna i större omfattning skapade egna kontakter med företag och organisationer och även deltog på företagssammankomster och presenterade sina företag. Detta är ett av de få exempel i studien där företagandet har en framträdande roll.

Förhållningssätt

De initierade förändringsprocesserna avser emellertid inte endast samarbeten utan även ett förändringsarbete som strävar efter ett annat förhållningssätt gentemot elever. I de inledande intervjuerna med deltagare från skolor som ingår i den kvalitativa studien återkom berättelser om att eleverna behövde bli mer ansvartagande, mer initiativtagande och mer motiverade. Utbildningen har i flera aspekter inspirerat till en förändrad syn på eleven som resurs (Tabell 11). En aspekt är att utbildningen inspirerat pedagoger att låta eleverna ta större ansvar. 41 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med om att utbildningen inspirerat dem till att låta eleverna ta större ansvar. Nästan lika stor andel håller till viss del med om att de blivit inspirerade att låta eleverna ta större ansvar. En andra aspekt är att utbildningen inspirerat pedagogerna till att låta eleverna ta egna initiativ. 40 % av deltagarna håller med om att utbildningen till stor del eller helt och hållet inspirerat dem till att låta eleverna ta fler initiativ. Den tredje aspekten är att utbildningen även inspirerat till att pedagogerna uppger att de blivit bättre på att ta tillvara elevernas idéer. Detta verkar dock vara den lite mer problematiska aspekten eftersom en lägre andel, 31 % av deltagarna, till stor del eller helt och hållet håller med om att utbildningen inspirerat dem till att ha blivit bättre på att ta tillvara elevernas idéer.

31 % av deltagarna håller också till stor del eller hållet med om att utbildningen lett till att de känner starkare tilltro till elevernas kompetens. Den andra sidan av dessa aspekter är att 31 % av deltagarna till stor del eller helt och hållet håller med om att utbildningen inspirerat dem att ”curla” eleverna mindre. Dessa utryck för en förändrad syn på eleven som resurs kan även ses ur perspektivet att STE-utbildningen även handlar om att förändra cementerade roller i skolverksamheten. Det som ses som cementerade roller är att pedagogen planerar lektioner och servar med föreläsningar, information och svar och där eleven sitter som mottagare. Diskussioner om ett ökat elevansvar, elevinitiativ och att utgå från elevernas idéer kan ses som aspekter i ett rollförändringsarbete, både hos elever och hos pedagoger, som berör den egna individen. På så vis kan vi även tala om att det har initierats förändringsarbeten även på individuell nivå.

[16] Ung företagsamhet är ett utbildningskoncept för gymnasieelever som vill testa att driva eget företag. Under ett läsår får eleverna starta, driva och avveckla ett UF-företag. Eleverna tar fram en affärsidé, genomför marknadsundersökningar, skaffar startkapital genom försäljning av riskkapitalsedlar och skriver affärsplaner. Som stöd har UF-eleverna sina lärare och rådgivare från näringslivet. Konceptet innehåller tydliga moment och deadlines som skriftlig affärsplan, att delta på mässa, skriftlig årsredovisning och tydlig rollfördelning. UF-företagen stället ut vid de regionala mässor som anordnas och vinnare av olika priser får åka på den nationella mässan. Tävlingarna sker i bl a bästa affärsplan, årsredovisning, webbsida, logotyp, säljare, vara, UF-företag och monter. Hela gruppen fungerar som styrelse och utser bland sig VD och övriga funktioner i företaget. Företaget registreras hos Ung Företagsamhet och därefter kan verksamheten starta med produktion och tjänsteutveckling, marknadsföring, försäljning samt ekonomisk redovisning. (Se mer på www.ungforetagsamhet.se)

Tabell 11. Frågor rörande elevsyn och förhållningssätt till elever. 116 respondenter.

Frågor	Svarsalternativ			
Hur väl överensstämmer följande påståenden med din uppfattning?	Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt och hållet
STE-utbildningen har inspirerat till att jag låter eleverna får ta större ansvar.	11	38	37	4
STE-utbildningen har inspirerat till att jag låter eleverna ta fler egna initiativ.	10	42	34	6
STE-utbildningen har inspirerat till att jag har blivit bättre på att ta tillvara elevernas idéer.	10	46	27	4
STE-utbildningen har inspirerat till att jag ”curlar” eleverna mindre.	15	42	27	4
STE-utbildningen har lett till att jag känner starkare tilltro till elevernas egen kompetens.	13	43	27	4
STE-utbildningen har inspirerat till att undervisningen blivit mer individorienterad.	12	52	22	2
STE-utbildningen har inspirerat till att det har skapats större utrymmen för självkännedom hos eleverna.	9	51	25	3
STE-utbildningen har lett till att jag har mer kunskap och kompetens att möta eleverna som individer.	18	46	22	3

Följande citat från en av fokusgruppintervjuerna är ett exempel på denna individuella process där en av pedagogerna berättar om hur hon förändrats och att det spillt över till att låta sonen ta ansvar för sin utbildning:

> Jag tycker att det spiller över väldigt mycket på mig som mamma. Förra tisdagen så sa han (sonen) att nej, lärarna är på utbildningsmässa så jag är hemma och jobbar. Javisst, du är det, det är hans utbildning, han får ta ansvaret. Och han tycker det är roligt, jag tjatar inte läxor, det är väldigt skönt att kunna möta sin son (avbryts)
> *Så du har förändrats?*
> Ja det har jag, att kunna möta sin son på ett annat plan. Inte möta hans skolprestationer och vara irriterad. (Fokusgruppintervju, pedagog)

En del i denna process är strävan att ställa sig bakom eleverna istället för framför, att fysiskt lämna den föreläsande rollen och istället skapa mer utrymme för elevarbete och istället för att leda gå in i en coachande roll.

Ett gemensamt mål mellan STE-utbildningen och de nationella styrdokumenten är individfokus, att eleven som individ ska sättas i fokus. Deltagarna utryckte också att syftet med att delta i utbildningen var att i högre grad individualisera undervisningen. Endast 24 % av deltagarna håller dock till stor del eller helt och hållet med om att utbildningen inspirerat till att undervisningen blivit mer individorienterad. Självkunskapen, som betecknas som själen i STE-konceptet där eleverna ska ges möjlighet och handledning att förstå och upptäcka mer om sig själva, har så här i startskedet inte fått något större utrymme i förändringsarbetet. 28 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med om att utbildningen inspirerat till att det har skapats större utrymmen för självkännedom hos eleverna. 25 % av deltagarna håller även till stor del eller helt och hållet med om att STE-utbildningen har lett till att de har mer kunskap och kompetens att möta eleverna som individer. Beträffande dessa mjukare delar som berör individualiseringen av undervisningen är en tolkning av resultaten i enkäten att de ännu inte har

fått något större utrymme i förändringsarbetet och att deltagarna inte i någon större utsträckning ser att utbildningen stärkt dem för detta arbete.

Stödjande strukturer

Förändringsprocessen omfattar även ett arbete för att bl a skapa en stödjande struktur för ett utökat samarbete i arbetslagen kring undervisningen och även för att stödja de mer individuella processerna. Behovet av att skapa en sådan struktur diskuterades i arbetslagen redan under utbildningen och därför planerades för sådana förändringar redan under våren. Förändringsarbeten som initierats efter utbildningen som berör den stödjande strukturen omfattar scheman, den fysiska miljön, uppbyggandet av en gemensam dokument- och planeringsstruktur, gemensam planeringstid och fler datorer till eleverna. Den struktur som ses som det största hindret för de nya arbetsformer som arbetslagen strävar efter är schemat. I de flesta fall beskriver intervjuade pedagoger och rektorer schemat fortfarande som ”traditionellt”. Schemat läggs då centralt och beskrivs som ”snuttifierat” där skoldagen fyllts med kortare pass med flera ämnen, och där schemat ser likadant ut varje vecka. En ”traditionell” skoldag kan innebära ett hoppande mellan upp till sju kurser/ämnen med kortare arbetspass om 30 till 60 minuter. Bland de scheman som studerats inom ramen för denna studie återfanns scheman där inget pass var längre än 60 minuter. Schemamässigt speglar dessa ”traditionella” skolor den bild jag själv bär med mig från högstadiet och gymnasiet på 70-talet.

Bland de deltagande skolorna finns dock exempel på några skolor som redan före STE-utbildningen hade andra lösningar för att hantera schemaproblemen. Exempel är som tidigare nämnts Djäkneskolans lösning där det centralt endast läggs ett ramschema och där arbetslaget själva ansvar för att schemalägga sina timmar. Andra lösningar som nämnts för att få mer sammanhängande tid är att pedagoger som samarbetar har haft sina lektioner schemalagda efter varandra. Efter utbildningen anser drygt hälften av deltagarna att det skett förändringar som rör schemat (Tabell 12). 56 % av deltagarna uppger att de efter utbildningen förändrat schemat till att vara uppbyggt med längre arbetspass. 17 % uppger att de redan hade scheman med längre arbetspass och 22 % av deltagarna uppger att de inte gjort några förändringar angående schemat.

Tabell 12. Frågor rörande strukturförändringar. 121respondenter.

Frågor	Svarsalternativ			
Har ni sedan STE-utbildningen genomfört följande förändringar?	Ja, till viss del	Ja, till stor del/helt och hållet	Nej, inte alls	Nej, vi hade/ gjorde redan det
Ett schema med längre arbetspass?	39	17	22	17
Ett schema med arbetspass som arbetslaget själva ansvarar för att schemalägga men som ligger fast under längre perioder?	27	22	38	6
Ett schema med arbetspass som arbetslaget själva ansvarar för att schemalägga och som inte ligger fast under längre perioder?	28	14	45	5
Hemklasskorridorer?	10	17	34	33
Hemklassrum?	17	26	21	31
Arbetslagsrum?	9	17	27	39

Det har även skett förändringar i ansvaret när det gäller schemaläggningen där arbetslag i större utsträckning fått överta ansvar för schemaläggning. 49 % av deltagarna uppger att arbetslaget efter utbildningen till viss del eller större del själva ansvarar för schemaläggning av arbetspass men där schemat ligger fast under längre perioder. 42 % av deltagarna uppger att de efter utbildningen arbetar med mer dynamiska scheman. Här finns flera exempel på lösningar. Ett arbetslag har varje måndag till onsdag centralt fått till en schemaläggning med sammanhängande pass om ca 5-7 timmar. Dessa pass är uppbyggda av karaktärsämneslärares kurser och de ansvarar själva för att planera upplägg och innehåll. På schemat står endast karaktärsämnen och vilka pedagoger som ingår i gruppen. Ett annat exempel kommer från grundskolan och där har 1,5 dag per vecka vigts åt tematiska ämnesövergripande projektarbeten. I ett annat exempel syns inte dessa möjligheter till flexibilitet på schemat. Där är pedagogernas tid istället schemalagda ”som vanligt” men ligger efter varandra för att skapa möjligheter för mer sammanhängande arbetspass och ämnesövergripande arbeten för eleverna.

Beträffande strukturförändringsarbeten som berör den fysiska miljön omfattar detta skapandet av hemklasskorridorer, hemklassrum och omflyttning till nya arbetslagsrum (Tabell 12). 33 % av deltagarna uppger att de redan hade hemklasskorridorer innan utbildningen och 31 % hade även hemklassrum. 28 % av deltagarna uppger att de efter utbildningen till viss del eller till större del organiserat verksamheten i hemkorridorer och 43 % av dem uppger att de efter utbildningen till viss del eller större del organiserat verksamheten i hemklassrum. Rudenschöldskolan i Lidköping genomgick efter utbildningen en ombyggnation för att skapa både hemklassrum och hemklasskorridorer. På skolan var klassrummen tidigare organiserade mycket efter ämnen och eleverna flyttade mellan salarna beroende på vilket ämne som stod på schemat. Vilket i princip för elever kunde innebära upp emot sju arbetsplatser på en dag. På skolan genomförs nu förändringar i riktning mot mindre skolenheter. Klasserna har fått egna

hemklassrum där eleverna har stor del av undervisningen. De klasser som arbetslagen ansvarar för har sina hemklassrum i anslutning till arbetslagets arbetsrum.

Behovet av att göra förändringar beträffande arbetslagsrummen har inte varit lika stort då en större andel redan satt tillsammans i arbetslagsrum. 26 % av deltagarna uppger att de gjort förändringar som berört arbetslagsrummen. 27 % av deltagarna tycks dock inte ha gemensamma arbetslagsrum. Här är jag lite förvånad eftersom samtliga elva arbetslag som omfattas av den kvalitativa studien har arbetslagsrum där de sitter tillsammans. Att 27 % av deltagarna har valt alternativet ”Inte alls” på frågan om de genomfört förändringar beträffande arbetslagsrum efter utbildningen och inte alternativet ”Nej vi hade redan det”, har gjort mig fundersam. En del svar i den kvantitativa studien indikerar dock att alla skolor inte har organiserat arbetet efter arbetslag.

Tabell 13. Frågor rörande strukturförändringar. 121 respondenter.

Frågor	Svarsalternativ			
Har ni sedan STE-utbildningen genomfört följande förändringar?	Ja, till viss del	Ja, till stor del/helt och hållet	Nej, inte alls	Nej, vi hade/ gjorde redan det
Arbetslaget arbetar efter en gemensam vision?	38	42	6	10
Arbetsslaget arbetar efter gemensamt uppsatta mål som omfattar både kurs- och kompetensmål?	44	34	10	8
Arbetslaget arbetar efter en gemensamt planerad årsplan?	45	31	18	2
Arbetslaget har gemensamma ämnesövergripande projektbeskrivningar?	51	33	8	3
Arbetslaget arbetar med individuella bedömningsmatriser för varje elev?	39	23	23	7
Arbetsslaget har ett mötesutrymme för att planera undervisning.	43	21	23	6

Uppbyggandet av en gemensam dokument- och planeringsstruktur är en direkt översättning av ett centralt tema i utbildningens budskap och omfattar bl a skriftigt formulerade visioner och mål att arbeta efter och gemensamt formulerade årsplaner och projektdokument. Här har tydliga förändringsarbeten startat, något som kan förklaras av att mycket arbete ägnades åt detta område under utbildningen.

Bland deltagarna uppger 80 % av deltagarna att de till viss del, eller till större del efter utbildningen arbetar efter en gemensam vision, en vision för hela högstadiet/gymnasiet om var eleven ska befinna sig när den lämnar högstadiet/gymnasiet (Tabell 13).

Ett exempel på vision är den som formulerats för Rudenschöldskolan i Lidköping. Visionen utgår från de kompetenser som pedagogerna själva valt som centrala:

> VISION FÖR ELDSJÄLAR
> Ansvarstagande elever som är motiverade och engagerade att göra egna val för nuet och framtiden. De har förmågan att samverka och kommunicera med omvärlden.[17]

[17] http://lidkoping.se/serviceochtjanster/barnskola/grundskola/allagrundskolor/rudenscholdskolan/omskolan/entreprenoriellt lärande.4.1a12fa0111e40c1574c80007267.html, 2009-09-06

78 % av deltagarna hävdar även att de efter utbildningen arbetar efter gemensamt uppsatta mål som omfattar både kurs- och kompetensmål. Endast 10 % av deltagarna uppger att de innan utbildningen arbetade efter en gemensam vision och dylika mål. Ytterligare en direkt översättning av utbildningen är att 76 % av deltagarna efter utbildningen till viss del eller större del arbetar efter en gemensam årsplan och att 84 % av dem har gemensamma ämnesövergripande projektbeskrivningar. Utbildningens budskap var, som redan nämnts, att arbetslaget skulle arbeta efter en gemensamt planerad årsplan med flera teman. Varje tema skulle omfatta ett antal ämnesövergripande projekt – utifrån bestämda kursplane – och kompetensmål.

Ytterligare en direkt översättning av utbildningen är att 62 % av deltagarna efter utbildningen till viss eller större del arbetar med individuella bedömningsmatriser för varje elev. Detta är även det ett direkt innehåll i utbildningen. Däremot så är min upplevelse att bedömnings-matriser i sig inte är något nytt, flera pedagoger gav utryck för att de redan arbetade med sådana. Detta får jag lov att återkomma till i en senare rapport. Det har också funnits ett behov av att eleverna ska få tillgång till fler datorer för att stödja ett friare arbetssätt. Bland arbetslagen i den kvalitativa studien har det funnits flera exempel på arbeten för att få fler datorer och där man till viss del också lyckats. I ett annat exempel hade samtliga elever redan egna bärbara datorer. I ytterligare ett exempel har pedagogerna inte lyckats få fler datorer utan eleverna är hänvisade till skolans datorsalar och som nödlösning använder eleverna pedagogernas datorer. Detta är ytterligare exempel på hur skilda förutsättningarna är för arbetslagen.

Det samarbete i arbetslaget som är centralt för de arbetsformer och det upplägg av under-visningen som eftersträvas i utbildningen kräver dock ett utökat utrymme för att planera under-visningen. Behovet av gemensam planeringstid har t ex lett till att ett arbetslag schemalagt delar av sin individuella planeringstid till en gemensam dito. Att inse behovet av denna gemen-samma planeringstid och att skapa utrymme för den är, som jag ser det, en viktig del av processen och en del som måste till om samarbete kring planering och undervisningen ska fungera. Under utbildningen skapades utrymmen för att formulera gemensamma tankar om undervisningen. Dessa utrymmen måste nu enbart skapas inom ramen för den ordinarie verk-samheten. 64 % av deltagarna uppger att de efter utbildningen till viss del eller större del har mötesutrymme för att planera undervisning. 6 % av deltagarna uppger att de redan tidigare hade detta mötesutrymme. För snäva tidsutrymmen för den gemensamma planeringen kan leda till frustration. Frågan är dock dessvärre tvetydigt ställd och kan tolkas som både tids- och lokalutrymme.

Initierade förändringsprocesser ur flera perspektiv

Det förändringsarbete som initierats kan ur flera perspektiv betraktas som skilda pågående processer och vid intervjuer och fokusgruppintervjuer har pedagoger och rektorer reflekterat över detta. Ett sätt att se det förändringsarbete som initierats eller som formulerats i planer, visioner och mål är att det är en process som innebär ett visst skifte i fokus från ämneskunskaper till elevers kompetenser (för specifikation av kompetenserna se Tabell 1). 24 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med om att STE-utbildningen inspirerat till en förändringsprocess med skifte från ämneskunskaper till elevers kompetenser (Tabell 14). 54 % av deltagarna håller med om detta till viss del.

En andra process som initierats efter utbildningen berör en utvecklade samarbeten kring under-visning. 35 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med om att utbildningen lett

till att arbetslaget arbetar mer med gemensam planering av undervisningen. 39 % av deltagarna håller med om detta till viss del. Det ökade samarbetet hänger tätt samman med en tredje process, en dokumentationsprocess. 38 % av deltagarna håller till stor del eller helt och hållet med om att STE-utbildningen lett till en ökad dokumentation. Denna omfattar gemensamt formulerade visioner och årsplaner samt även projektdokumentation. Rudenschöldskolan utvecklar inom ramen för denna process gemensamma projektdokument som ska göras tillgängliga för samtliga pedagoger på skolan via intranät.

En fjärde tydligare process som initierats, eller kanske snarare förstärkts, efter utbildningen berör ett skifte från ämneslagsarbete där pedagoger med samma ämnen samarbetat, till arbetslagsarbete där pedagoger med flera ämnen samarbetar. 33 % av deltagarna håller med om den tolkningen till stor del eller helt och hållet, och 36 % håller med om detta till viss del (Tabell 14). Eftersom detta skifte redan var en process som pågick på skolor innan STE-utbildningen, väljer jag att se STE-utbildningen som en inspiration att fortsätta den skolutvecklingsprocessen, även om inte alla deltar i den.

Tabell 14. Frågor rörande processen. 116 respondenter.

Frågor	Svarsalternativ			
Hur väl överensstämmer följande påståenden med din uppfattning?	Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt och hållet
STE-utbildningen har inspirerat till en förändringsprocess med fokusskifte från ämneskunskaper till att mer fokusera på elevers kompetenser.	9	54	22	2
STE-utbildningen har lett till att arbetslaget arbetar mer med gemensam planering av undervisning.	16	39	23	11
STE-utbildningen har lett till en ökad dokumentation.	20	33	25	13
STE-utbildningen har inspirerat till en förändringsprocess med fokusskifte från ämneslag till att mer fokusera på arbetslaget.	18	36	24	9
STE-utbildningen har lett till att arbetslaget har fått större ansvar för schemaläggning.	39	26	14	10

En process som inte är mindre tydliga än övriga processer berör delegering av ansvar. 24 % av deltagarna håller till stor eller helt och hållet med om att arbetslaget fått större ansvar för schema läggning. 39 % anser dock att STE-utbildningen inte alls lett till att arbetslaget fått större ansvar för schemaläggning.

Inom ramen för dessa förändringsprocesser pågår ytterligare en process. Trots att skolan, sedan de nuvarande läroplanerna infördes 1994, är målstyrd pågår även en process i undervisningen mot att utgå mer från målen. Här har utbildningen bidragit till en strävan till att, istället för att titta på vilka mål som uppfylls genom det definierade arbetsområdet, utgå från målen och se vad som kan göras. Det är här eleverna i ett senare skede ska kunna kopplas in i processen.

Hinder för förändringsprocesser

Den bild som vuxit fram utifrån de intervjuer och den enkät som genomförts är att STE-utbildningen lett till att förändringsprocesser initierats. Planerna och syftet med dessa för-

ändringsprocesser formulerade deltagarna redan under STE-utbildningen och de har nu påbörjat arbetet att implementera dem. Men det är inte på samtliga deltagande skolor som deltagarna anser att det initierats förändringsarbete, i varje fall inte i den utsträckning som de planerat. Det är inte heller alla som deltagit i utbildningen som är delaktiga i förändringsarbetet. En indikation på att processer inte startat alls eller i mindre utsträckning är att 26 av de 125 deltagarna som svarat på enkäten valde att besvara en fråga rörande orsaker till varför STE-utbildningen *inte* inspirerat till att starta eller fortsätta en förändringsprocess på skolan (Bilaga 3, fråga 13).

Tabell 15. Om STE-utbildningen har inspirerat till att starta eller fortsätta en förändringsprocess. Vilka deltar i detta förändringsarbete? 113 respondenter.

Svarsalternativ	%	Svarsalternativ	%
Hela skolan deltar	11	Delar av vårt arbetslag deltar	33
Flera arbetslag deltar	29	Rektor deltar	20
Hela vårt arbetslag deltar	32	Jag deltar	29

Även om processer har startats och pågår så är inte alla deltagare involverade i förändringsarbetet (Tabell 15). 40 % av deltagarna anser att hela skolan eller flera arbetslag deltar i förändringsarbetet. Något som kan tyda på relativt omfattande processer. 32 % av deltagarna uppger att hela deras arbetslag deltar i förändringsarbetet och 33 % att delar av arbetslaget deltar. 20 % av deltagarna uppger även att rektor deltar i detta förändringsarbete. Samtidigt anser knappt en tredjedel, 29 %, att de själva är delaktiga i förändringsarbetet.

Att processer inte startats (i någon större utsträckning) eller inte omfattar alla deltagare beror i mycket liten utsträckning på att det som förespråkades på utbildningen inte stämde överens med hur de ville arbeta (Tabell 16).

Tabell 16. Frågor rörande processen. 123 respondenter.

Frågor	Svarsalternativ %			
Hur väl överensstämmer följande påståenden med din uppfattning?	Inte alls	Till viss del	Till stor del	Helt och hållet
STE-utbildningen har inte inspirerat till något förändringsarbete eftersom det sätt som förespråkandes på kursen inte överensstämmer med hur jag/vi vill arbeta.	83	10	3	0
STE-utbildningen har inte inspirerat till något förändringsarbete eftersom jag/vi redan arbetade på det sätt som förespråkandes på kursen.	55	32	6	2

Det beror inte heller på att de i större utsträckning redan arbetade på det sätt som förespråkades redan före utbildningen, även om det finns exempel på detta och även om delarna i sig inte betraktas som några nyheter:

> Utbildningen innehöll bra saker men inga nyheter - vi jobbar redan enligt modellens principer, i stora drag. Dessutom har personer i vårt arbetslag fått sluta sedan i våras och därmed kunde nya projekt inte fortsätta planeras eller genomföras. (Enkät, oktober 2009)

Hinder för förändringsprocesserna finns istället utanför själva projektet och utbildningen. Ett sådant hinder är den komplexa schemastrukturen som pusslas utifrån blandningar av heltids-tjänster, deltidstjänster, kurser/ämnen, tillgång till kurs- och ämnesrelaterade lokaler, skolbussar, ämneslagstid, arbetslagstid, mötestider för hela skolan m m. Ett exempel är ett arbetslag där de inte fått det schema som de såg sig behöva för att kunna inkludera hela arbetslaget i arbetet kring de klasser de valt att starta med. Detta ledde till att endast ett fåtal pedagoger har en stor del av den undervisning som berör dessa elever. Andra pedagoger hamnar därmed utanför samarbetet. Ett annat hinder har varit förändrade förutsättningar. Det har skett omorganiseringar där arbetslag som genomfört utbildningen och planerat höstens verksamhet tillsammans splittrats och även att deltagare i arbetslagen fått sluta sina tjänster (se citatet ovan för exempel). Detta har bidragit till ett spridningsproblem. De förändrade för-utsättningarna har medfört att deltagarna inte orkat, och heller inte kunnat, starta översättningen av det som gemensamt formulerats eftersom bärare av de gemensamma formuleringarna försvunnit och nya pedagoger som inte genomgått processen inkluderats i gruppen. Andra förändrade förutsättningar har varit justeringar i antalet planerade klasser och därmed även klassernas storlek och antalet pedagoger som involveras. Detta har medfört att de planer som formulerats måste omformuleras.

Andra hinder är den strategi som valts för deltagandet i utbildningen. De strategier som använts där delar av arbetslag deltagit på utbildningen har en inbyggd problematik rörande spridningen, samma problematik som uppstår för de arbetslag som splittrats p g a omorganisation. Hur ska det som gemensamt formuleras på utbildningen spridas till andra pedagoger i arbetslaget eller pedagoger som är verksamma med samma grupp av elever? Spridningsproblemen gör sig gällande på skolor där endast en pedagog per arbetslag deltog i utbildningen, där en ensam pedagog deltog som representant för sin skola eller där omorganiseringar genomförts. Men det finns även spridningsproblem i arbetslag där fler pedagoger deltagit. Arbetslagens storlek bidrar då till spridningsproblemet och även om två-tre pedagoger från arbetslaget deltagit i utbildningen finns exempel då de enbart representerar ca 15 % av arbetslaget. Det finns även arbetslag där samtliga deltagit i utbildningen men där kärnämnen inte är representerade i arbetslaget.

STE-Utbildningen i sig utgör ett utrymme för att formulera en gemensam syn på utbildning och verksamheten och de som inte vill, kan eller får denna möjlighet har problem att dela denna bild. Följande citat behöver inte vara uttryck för en obenägenhet till förändring utan kan också vara utryck för dessa spridningsproblem:

> Vi har många äldre kollegor som har svårt att förändra sitt sätt att arbeta på!
>
> Alltför många har inte tagit till sig idéerna.
>
> Att alla kollegor inte har genomfört utbildningen av olika anledningar. En del vill arbeta "som de alltid har gjort", tyvärr! (Enkät, oktober 2009)

Att utbildningen inte förankrats hos ledningen är ytterligare ett hinder till uteblivna förändrings-processer. Eftersom förändringsarbetet omfattar strukturförändringar kan det för de arbetslag som saknar ledningens stöd och engagemang bli problematiskt:

> Rektorerna har trots förfrågan inte nappat på att följa med till utbildnings-tillfällena. När vi ville implementera en del av STE-visionen fick vi som svar att "vi orkar inte just nu" och "snart kommer en gymnasiereform, vi får se vad den säger". (Enkät, oktober 2009)

Den bedömning som görs är dock att detta är ett mer ovanligt hinder. I många fall har initiativet att delta i utbildningen tagits av rektorerna. Rektorer som själva gått en rektors-utbildning har också en tydligare bild av utbildningens innehåll och upplägg. Dessutom har engagemanget i vissa fall varit så omfattande att rektorerna följt arbetslagen på utbildningen. Ytterligare ett problem som framkommit berör istället själva elevgruppen. I många berättelser inför utbildningen återkommer pedagogerna till att elevgrupperna är olika, de fungerar olika beroende på individer i gruppen etc. Detta är inget som jag här går djupare in på, men beträffande hinder för förändringsprocesser dyker detta tema åter upp. Exempelvis har en svårhanterlig klass utgjort ett hinder för att arbeta med de teman som planerats. STE-utbildningens tankar har då använts för att arbeta med arbetsmiljö och relationer i klassen.

Ett mer återkommande problem är att pedagogerna arbetar med två parallella system. De klasser de valt att påbörja arbetet med det entreprenöriella lärandet med befinner sig i ett system, medan andra klasser fortfarande befinner sig i det gamla. Strategiskt har flera skolor valt att endast börja arbetet med skolans de nya årskullar, och fortsätta som vanligt med de övriga klasserna. Detta innebär att det kan ta tre till fyra år, beroende på hur många skolår som skolan omfattar, innan samtliga elever är berörda av det nya systemet och därmed de nya arbetsformerna. Det är dock först när samtliga klasser omfattas som många pedagoger ser möjlighet till än flexiblare lösningar för samarbeten och mer sammanhängande undervisning.

Upplevelser från förändringsprocesser

Denna rapport fokuserar främst på om och vilka förändringsprocesser som initieras som en följd av STE-utbildningen. Att införa det entreprenöriella lärandet beskrevs under utbildningen av utbildningsansvariga som en process som kan ta upp emot fem år att genomföra. Jag har försökt att visa på att STE-utbildningen i många fall resulterat i mindre eller större förändrings-arbeten initierats och vad dessa arbeten kan beröra. Jag har också lyft fram exempel på hinder som finns för dessa förändringsarbeten. Att pedagogerna tillsammans under en längre period fått möjlighet att formulera en gemensam bild av hur verksamheten ska bedrivas och sedan inte få möjlighet eller möter svårigheter att praktiskt realisera denna bild skapar frustration. Vi kan här återkomma till Paulo Freires (1976) tankar om att förändring föregås av en kritisk reflektion ”conscientization” som gör aktörerna (de förtryckta) medvetna om den nya ”värld” man vill skapa. Reflektionen föregår genom Freires synsätt en förändring av den egna situationen. STE-utbildningen har gett pedagogerna utrymme för reflektion och även formulerandet av en ny bild. Men de hinder som de sedan möter i form av omorganiseringar, låsta scheman, spridnings-problem etc, skapar irritation. Denna irritation återkommer i pedagogernas berättelser vid fokusgruppintervjuer och i enkäten. Här följer några exempel från enkäten på dessa upplevelser av den nuvarande processen:

- Mycket tung
- Jobbig att genomdriva eftersom vi inte får tillräckligt med stöd och tid att göra det vi vill och det som behövs!!!!!!!!!! Frustration!
- Den motarbetas av omorganisationer etc som väl i sin tur beror på det finansiella läget. Mycket av det vi planerade i våras kan bli svårt att genomföra p g a detta.
- Vi är väldigt otåliga och vill göra allt på en gång. Har skapat viss frustration då tiden och orken inte alltid räcker till.
- Mycket jobbigt då arbetslaget inte fungerar. Alltför många har redan kastat in handduken.

- Väldigt stressande. På skolan finns lite gehör för att vi behöver tid och resurser för att kunna bedriva det här. När tiden saknas är det svårt att bedriva arbetet på ett bra sätt. Det känns mycket jobbigt och bitvis väldigt tungt!
- Just nu känns det svårt. Rektorn på skolan vill bara satsa på pappret inte i verkligheten. Arbetslaget förväntas göra storverk men får ingen tid att planera tillsammans. Att starta upp ett nytt arbetssätt kräver mer än vad ledningen vill förstå. Schemaläggningen fick inte förändras överhuvudtaget, därför är vi lite låsta.
- Kaos!! Känner att vi inte riktigt vet var vi står. Vi har massor att planera och rätta och har inte så mycket tid. Måste hitta nya vägar till att bli bättre på administration...
- Vi utvecklas inte just nu då det är stökigt kring personalsammansättning på vår skola. Däremot jobbar vi entreprenöriellt kring elever ändå, till viss del. (Enkät, oktober 2009)

Men processerna skiljer sig åt på skolorna. För en del är processerna stillastående eller knappt påbörjade, vilket i sig kan skapa frustration:

- Stillastående. Knappt påbörjad.
- Den tvärdog. Det var verkligen en jättebra kurs. Våra skolledare släckte glöden. Psssst.
- Står nästan stilla.
- Fortfarande i sin linda, för lite tid att gå vidare i processen. Kurstillfällena gav tid att fundera och diskutera fram samarbetsprojekt, men i vardagen finns inte denna tid.
- NU händer det inte mycket. (Enkät, oktober 2009)

Medan andra arbetslag har kommit i gång med processerna men startat i olika stor omfattning och i skilda tempon:

- Vi går fort fram och har många bollar i luften. Det ena projektet avlöser det andra. Det tär på oss lärare, så vi har bestämt att sakta ned lite, för att klara terminen ut. De flesta eleverna upplever att längre arbetspass och färre moment samtidigt ger dem mer tid att reflektera.
- Kul, men det tar otroligt mycket tid att planera, tänka, hitta inspiration till tema etc. Därför är det kaos i hjärnan många gånger men man känner ändå att man kommer framåt. P g a tidsbrist när det gäller planerings- och mötestid kan det ibland kännas stressigt att hänga med i tempot....
- Vi är helt klart på gång och de ämnesövergripande projekten har blivit fler. Jag tror att det bara är att låta snöbollen rulla på och växa sig större och större.
- Känns som att vi är på gång, men i en lugnare och mer behaglig takt än vad jag kände i början, då vi ville att allt skulle ske på en gång och hela tiden.
- Att man vill att det redan ska vara sjösatt och att inte bara ska vara [mindre antal] personer i arbetslaget som är involverat mestadels av tiden. Man känner ett stort ansvar och inte så mycket tid och stöd som skulle behövas i ett startskede. Men försöker tänka på att vi är på ett provår och att vi precis startat arbetet med detta. Man jobbar nästan dygnet runt, samtidigt som det också är roligt.
- Vi är i början av den processen och har bestämt att det ska få ta tid, några steg varje år mot mer och mer EL-lärande. (Enkät, oktober 2009)

Det som är intressant och som jag specifikt vill framhålla är att utbildningen kan ses om en katalysator för förändringsarbeten på skolorna, men att det verkligen handlar om processer. Det är inte ett förändringsarbete som genomförs över en natt utan ett arbete som pedagogerna ser kommer att pågå över tid – en förändringsprocess. Utryck för att dessa förändringsprocesser kommer att ta tid utrycks i följande citat:

- Vi är i starskedet och jag tycker egentligen inte att vi kommit så långt alls. Mycket gjorde vi tidigare. Det som ändrats är praktiska saker som schemaläggning, mer fokus på gemensam planering t ex - och där har vi lång väg kvar.
- Process som kommer att ta tid.
- Det kommer säkerligen ta tid.
- Upplever att detta verkligen är en process och kommer att ta tid att genomföra, allt faller inte på plats med en gång och det är nog viktigt att man ger detta tid.
- Processen har bara startat och vi har lång väg att gå.
- Vi är inne i en första fas och har mycket arbete framför oss.
- Jag ser att det kommer att ta tid men tänket finns i arbetslaget och de är till viss del igång med genomförandet.
- Stressigt och jobbigt, det kommer garanterat att ta fem år att få ordning på.
- Vi fightas med organisationen och EL. Tyvärr är det mindre resurser och elevernas behov har ökat. Vi har startat att se oss som EL-pedagoger och påminner varandra hur en EL-lärare ska vara. Det blir även några temaveckor med olika projekt under året. Vi är på gång, men som sagt tar den här förändringsprocessen tid och vi ska låta den ta det. Det är klart att det kommer ta tid, men det känns som vi är på rätt väg och jag tror att det är viktigt att skynda långsamt.
- Visst tar det tid, men fem år är nog väl tilltaget.
- På gång men långt ifrån fullt utvecklad P g a schemaläggning har jag inte kunnat delta i första delen, men kommer nu att delta med. Vi är i början och det kommer att ta flera år innan man har genomjobbat processen. Detta år är ett år att pröva sig fram. (Enkät, oktober 2009)

En slutsats är att översättningen av den tolkning av entreprenörskap i skolan som STE-utbildningen förmedlar är ett förändringsarbete som tar tid och som måste få ta sin tid. Att därför använda begreppet process för att beskriva denna översättning är därför i högsta grad befogad och ger arbetet en bild med ett längre tidsperspektiv.

Reflektioner och slutsatser

Denna rapport avslutas med ytterligare analys, reflektioner och slutsatser kring de entreprenörskapsprocesser och skolutvecklingsprocesser som ELVG-projektet knyter an till, utbildningens upplägg och legitimitet. Avslutningsvis diskuteras de initiativ som startats efter utbildningen.

STE-utbildningen som utryck för entreprenörskapsprocesser och skolutvecklingsprocesser

Utbildningen har blivit en möjlighet att initiera nya förändringsarbeten men också att fortsätta redan pågående arbeten. STE-utbildningen är en del i de entreprenörskapsprocesser som pågått nationellt, regionalt men speciellt lokalt för att stimulera entreprenörskap i skolorna. Trots att en nationell strategi för entreprenörskap i skolan presenterades i maj 2009 hade flera av de deltagande kommunerna i denna studie redan skrivit in entreprenörskap i de lokala skolplanerna, utvecklat handlingsplaner och varit engagerade i projekt som berör området. Det finns dock skilda tolkningar om vad entreprenörskap är och även skilda tolkningar om hur detta ska stimuleras i skolan. Entreprenörskapsforskare som Johansson (2008) och Berglund (2007) beskriver att det finns olika samtalstrådar – diskurser – om vad entreprenörskap är. Vissa är mer vedertagna och beskrivs som tjocka trådar, medan det även finns utmanande versioner som inte är lika vedertagna – tunna trådar. Den tjocka tråden som Johansson och Berglund beskriver reflekterar synen av att entreprenörskap endast berör start av nya företag, och att det är växande företag som är av intresse för regional utveckling samt att entreprenörer är unika varelser och stora hjältar. De tunna trådarna är t ex entreprenörskap inom kultursektorn, samhällsentreprenörskap och entreprenörskap inom organisationer. Den syn på entreprenörskap som STE-utbildningen tar sitt avstamp ifrån grundar sig på en bredare syn på entreprenörskap, d v s de tunna trådarna.

Den tolkning som utbildningen utgår ifrån avseende entreprenörskap i skolan är skiljt ifrån tolkningar där det handlar om enstaka tidsbegränsade aktiviteter, något som berör specifika ämnen som ekonomi och kurser inom företagande (Holmgren, 2007), entreprenörskap jämställt med företagande, produktutveckling och samverkan skola arbetsliv. STE-tolkningen är istället en pedagogisk form som ska vara närvarande oavsett ämne.

Men när entreprenörskap möter grundskolan ser jag att det sker en förändring. De samtalstrådar som är tunna i samhället är tvärtom tjockare samtalstrådar i skolan. Entreprenörskap i skolan som pedagogisk form har fått stor spridning. T ex har Peterssons och Westlunds bok fått stor efterfrågan och levererades bara under 2007 i 39 000 exemplar[18] och då var nedladdade exemplar inte inräknade. Utbildningar har även bedrivits och bedrivs på ett 50 orter i Sverige[19]. Boken finns numera även översatt till norska. Entreprenörskapstanken som pedagogik drivs även av andra aktörer som Forskningscentrum företagsamt lärande[20] vid Umeå universitet. Den tjocka samtalstråden i samhället och forskarsamhället, entreprenörskap jämställt med företagande blir helt enkelt för problematisk i grundskolan (Berglund och Holmgren, 2008). I gymnasieskolan blir dock entreprenörskap som pedagogik en utmanande samtalstråd eftersom entreprenörskap där starkt förknippas med företagande och Ung

[18] Uppgifter inhämtade från Nutek efter mejlförfrågan 2008-01-22.
[19] www.meuniversity.com/index.php/haer-pagar-ste-utbildning.
[20] www.svshv.umu.se/forskning/project/foretag.

Företagsamhets verksamhet (Holmgren, 2008). STE-utbildningen kan ses som ett utryck för entreprenörskapsprocessen, som för fram en tolkning av entreprenörskap och hur det kan stimuleras, som blivit allt mer etablerad i Sverige.

Tolkningen av hur entreprenörskap ska stimuleras är nära kopplad till skolans nationella styrdokument. Entreprenörskapsprofessorn Bengt Johannisson och pedagogen Torsten Madsén drar i en utredning från 1997 slutsatsen att trots att varken entreprenörskap eller företagsamhet nämns i de nationella styrdokumenten så omfattar de nationella läroplanernas mål för både grundskolan (Lpo 94) och gymnasieskolan (Lpf 94) redan den verksamhet och de verksamhetsformer som på nästan alla punkter sammanfaller med den kravprofil som utredningen ställer upp för vad de kallar ”en entreprenöriell skolning” (Johannisson och Madsén, 1997: s 12). De menar dock att de nationella läroplanernas mål inte hade uppfyllts i praktiken när utredningen skrevs 1997, och pekade på att det fanns ett gap mellan utbildningssystemets ideal (formulerade i styrdokumenten) och dess praktik. Författarna drog därför slutsatsen att en ökad orientering mot företagsamhet och entreprenörskap i det svenska utbildningssystemets praktik skulle kunna bidra till att realisera de nationella styrdokumentens mål. En slutsats som jag drar utifrån denna studie är att detta gap mellan utbildningssystemet ideal och praktik fortfarande kvarstår och att STE-utbildningen har inspirerat till en övergripande process på skolorna som mycket handlar om att i större utsträckning implementera delar av de nationella läroplanerna från 1994.

Den definition av entreprenörskap som Johannisson och Madsén tar fasta på att entreprenörskap handlar om förnyelse- och lärprocesser i samspel och menar att entreprenörskap bäst förstås som just individers organiserings och lärprocesser. ”Entreprenörskap föds ur socialt samspel och förblir i sig en skapelseprocess där samspelet mellan individer är det centrala.” (Johannisson och Madsén, 1997: s 19) Processen omfattar gestaltning, organisering och materialisering. Gestaltning handlar om att kunna ge utryck för och kommunicera idéer och tankar, organisering handlar om att förvekliga visionen i samspel med andra. Samspelet, menar författarna, präglas av dialog vilket ses skapa förutsättningar för eget lärande. Materialiseringen handlar om att realisera idéerna. (Johannisson och Madsén, 1997: s 59) Denna definition av entreprenörskap som en process kan överföras till hur utbildningen genomförts och att den inspirerat till att initiera och fortsätta skolutvecklingsprocesser på skolorna. Att pedagogerna under en längre period genom utbildningens mötesplatser tillsammans kunnat formulera en gemensam bild över hur verksamheten ska bedrivas kan ses som ett gestaltningsarbete. Genom att utbildningen fokuserat på arbetslag har organiseringen av de förändringarna kunnat diskuteras och arbetet med att materialisera – förverkliga – idéerna har nu påbörjats på de flesta deltagande skolor, i större eller mindre omfattning. En reflektion är därför att STE-utbildningen i sig kan ses som ett stöd för en entreprenörskapsprocess som handlar om att initiera och implementera nya och pågående skolutvecklingsprocesser. ELVG-projektet är därför inte enbart en förmedlare av en viss tolkning av vad entreprenörskap är och hur entreprenörskap kan stimuleras i skolan. Projektets utgångspunkt i det utbildningskoncept som använts har även varit ett stöd för de tunnare trådarnas entreprenörskap – pedagogers entreprenörskap i skolan.

Förändrade förutsättningar, strategival och spridningsproblem

ELVG-projektets STE-utbildningens upplägg ser jag som ett försök att möta de spridningsproblem som funnits med olika entreprenörskapsinitiativ där enstaka pedagoger representerat sin skola och sedan haft svårigheter att själva sprida och realisera tankar, metoder och verktyg

på skolan (Holmgren, 2009). Genom att satsa på arbetslag har entreprenörskapsprocesser i sig kunnat starta. Men spridningsproblem finns i flera fall kvar eftersom olika skolors strategier för deltagandet i utbildningen ibland resulterat i att endast en mindre andel pedagoger i ett arbetslag deltagit i utbildningen alternativt i grupper som inte organiserats som arbetslag. Spridningsproblem har även uppstått p g a förändrade förutsättningar, t ex vid omorganiseringar där arbetslag som tillsammans deltagit i utbildningen splittrats eller där personal fått sluta. Spridningsproblemet ser jag som en följd av att deltagare i arbetslagen inte fått, eller inte tagit möjligheten att delta i gestaltningsarbetet.

Att under utbildningen få möjlighet till att reflektera över den nuvarande egna verksamheten och bli medveten om den nya ”värld” som kan skapas (Freire, 1976) eller utryckt utifrån Johannisson och Madsén (1997) att ha gestaltat något och sedan inte ges möjlighet att materialisera eller att möta problem vid materialiseringen har skapat frustration. Här finns en grogrund för att en arbetslagsutbildning kan bli en katalysator för att skapa irritation och konflikter. Det finns exempel där spänningar har uppstått mellan de som fått möjlighet att genomföra sina formulerade förändringar och de som inte fått den möjligheten och där arbetslagen istället splittrats till följd av omorganiseringar. Frustration har också skapats genom att pedagogerna fått förändrade förutsättningar mot vad de planerat för under utbildningen, t ex färre klasser och större elevgrupper.

Dessa omorganiseringar kan ske till följd av för skolorna yttre faktorer som lågkonjunkturen med medföljande budgetnedskärningar. Om syftet är att realisera en förändring är det dock olyckligt att splittra arbetslag som deltagit i en utbildning som så explicit fokuserar på ett förändringsarbete. Tillika kan det vara olyckligt att välja strategier där en mindre andel av ett arbetslag deltar i utbildningen. Både omorganiseringar och valet av strategi kan bidra till spridningsproblem.

Att utbildningen genomförs under en lågkonjunktur kan ses som att den tidsmässigt hamnat olyckligt då nedskurna budgetar kan skapa hinder. Tidsmässigt skapas dock samtidigt möjligheter. Det sjunkande elevantalet har i flera fall möjliggjort en omorganisering till hemklassrum.

Att delta i en arbetslagsutbildning av det slag som STE-utbildningen är en möjlighet till att starta ett förändringsarbete som i sig kan inspirera och motivera pedagoger vilket också kan avspeglas hos eleverna. Men, det finns även risk att pedagoger som engagerar sig i ett förändringsarbete utan att få möjligheter att förverkliga sina nya bilder av verksamheten istället för att stimuleras snarare tappar energi och inspiration för verksamheten. Dessa riskerar att inte bli särskilt inspirerade att om några år försöka sig på ytterligare förändringsarbeten. Därför anser jag att deltagandet i en arbetslagsutbildning som så starkt fokuserar på förändringsarbete bör planeras långsiktigt.

Regionalt initiativ, projekt och legitimitet

Det som varit utmärkande för arbetet med entreprenörskap i skolan är att det ofta skett ett direkt samspel mellan å ena sidan den regionala och lokala nivån och å andra sidan EU-nivån. Genom de politiska dokumenten på EU-nivå och olika fonder med finansieringsmöjligheter når EUs politik direkt aktörerna på den lokala och regionala nivån utan en nationell mellanhand (Mahieu, 2006). Eftersom att ELVG-projektet är ett exempel på ett sådant regionalt initiativ då det delfinansieras av den Europeiska socialfonden måste frågan ställas om det finns legitimitet för projektet. Den politiska legitimiteten finns både regionalt och lokalt. Regionalt finns en legitimitet för projektet eftersom det drivs inom ramen för det regionala tillväxtprogrammet

och lokalt finns en legitimitet genom de redan pågående entreprenörskapsprocesserna. Numera finns även nationellt en utbildningspolitisk tydlig legitimitet genom regeringens strategi och även genom att ELVG-projektet knyter an till skolans styrdokument. Projektet och deltagandet i utbildningen är också vanligtvis välförankrat på skolorna. Ibland har dock information om projektet nått beslutsfattarna så pass sent att beslutet om att delta inte förankrats ordentligt bland personalen och deltagandet inte hunnit infogas i ett långsiktigt strategiskt förändringsarbete. Genom längre tidsramar för projekt finns möjligheter att undvika sådana problem.

De initierade processerna

Det övergripande syftet med den processtudie, som denna rapport är den del av, är att studera hur entreprenörskap i skolan explicit förespråkat som en pedagogik översätts till skolans praktik, och vilka förändringar detta eventuellt kan medföra. Syftet är mer konkret att undersöka om och hur utbildningen inspirerar till att förändra pedagogers arbets- och förhållningssätt, organisering av arbetet och om utbildningen leder till eventuella strukturförändringar i de deltagande skolorna. Denna rapport fokuserar främst på deltagarnas syfte att delta i utbildningen, vilken legitimitet som finns för utbildningen och vilka förändringsprocesser som initieras som en följd av ELVG-projektets utbildningsinsats samt vilka hinder som finns för dessa processer.

Det regionala projektet och utbildningen har resulterat i att det har startats förändringsprocesser. 82 %, av deltagarna upplever att utbildningen inspirerat till någon form av förändringsarbete. Processer som startats berör såväl grupp, individ som strukturer. Tydliga förändringsarbeten har initierats som berör samarbeten kring undervisningen, både vad gäller planering och genomförande. Samarbetet omfattar ofta fler ämnesövergripande arbeten. Detta har i sin tur skapat en större medvetande om liknande mål som förekommer i flera kurser och de möjligheter som detta kan skapa beträffande samarbeten och ämnesövergripande arbeten, men även möjligheter att effektivisera undervisning både för elever och för pedagoger. De initierade processerna avser även ett förändringsarbete som strävar efter ett annat förhållningssätt gentemot elever. Utbildningen har i flera aspekter inspirerat till en förändrad syn på eleven som resurs. En aspekt är att utbildningen inspirerat pedagoger att låta eleverna ta större ansvar och fler egna initiativ.

Förändringsprocesserna omfattar även ett arbete för att bl a skapa en stödjande struktur för ett utökat samarbete i arbetslagen kring undervisningen och även för att stödja de mer individuella elevprocesserna. Förändringsarbeten som initierats efter utbildningen som berör den stödjande strukturen omfattar scheman, den fysiska miljön, uppbyggandet av en gemensam dokument- och planeringsstruktur, gemensam planeringstid och fler datorer till eleverna. Processer som däremot inte startats i så stor utsträckning efter utbildningen är samarbeten med det omgivande samhället.

Ett sätt att se det förändringsarbete som initierats eller som formulerats i planer är att det är en process från ämneslagsarbete där pedagoger med samma ämnen samarbetat, till arbete i arbetslag där pedagoger med flera ämnen samarbetar. En annan process som initieras eller som formuleras i visioner och mål är en förändringsprocess som delvis skiftar fokus från ämneskunskaper till eleven som individ och elevens kompetenser. Processer har också startats där förskjutningar sker från samarbeten kring enbart elevvård till mer utvecklade samarbeten även kring undervisning. Ytterligare en process är en dokumentationsprocess. Denna omfattar utveckling av gemensamma planerings- och projektdokument samt bedömningsmatriser. Inom

ramen för dessa förändringsprocesser pågår ytterligare processer, att gå mot en mer målstyrd och individorienterad skola som förespråkas i de nationella läroplanerna från 1994.

Det som jag ser som ett återkommande problem i dessa processer är bristen på mötesplatser för att planera den gemensamma undervisningen och även att reflektera över det förändringsarbete som startat. Fokusgruppintervjuerna har varit ett ringa bidrag till reflektion över förändringsarbetet. Allt för många är berättelserna om bristen på tid för samplanering och reflektion där arbetslagsmöten fylls med elevvårdsärenden, delegerad information och diskussioner, m m. Det gemensamma planeringsutrymmet är en förutsättning för att i någon form implementera den version av entreprenöriellt lärande som förmedlas på utbildningen och även för att driva förändringsprocesserna vidare. Utbildningen har här bidragit med återkommande mötesplatser och inom ramen för projektet har även extra mötesplatser skapats. Men om processerna ska fortsätta och utvecklas måste dessa mötesplatser för planering och reflektion skapas inom ramen för den ordinarie verksamheten.

Att implementera det entreprenöriella lärandet är förändringsprocesser som tar tid, dels att gestalta, organisera och materialisera en verksamhet som fungerar i den aktuella kontexten, dels att inkludera samtliga pedagoger och elever. Processer har dock påbörjats och för att kunna bidra till kunskapsutvecklingen om hur implementeringen av entreprenörskap i skolan som pedagogisk form tar sig i utryck hoppas vi kunna följa arbetet vidare under två år. .

Referenser

Berglund, K. (2007). *Jakten på Entreprenörer – Om öppningar och låsningar I Entreprenörskapsdiskurse*n. Doctorial Dissertation No. 39, Västerås: Mälardalen university.

Berglund, K. och Holmgren. C. (2007). *Entreprenörskap & skolan - vad är det lärare berättar att de gör när de gör entreprenörskap i skolan*, FSF 2007:17.

Côté-Arsenault, D. and Morrison-Beedy, D. (2005). Focus on Research Methods – Maintaining Your Focus in Focus Groups: Avoiding Common Mistakes. *Research in Nursing and Health* 28, 172-179.

Europeiska Kommissionen (2004). *Handlingsplan för entreprenörskap*, Bryssel: Europeiska Kommissionen.

Freire, P. (1976). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.

Holmgren, C. (2009). *Den företagsamma skolan – en processtudie*. Örebro: FSF.

Holmgren, C. (2008). *I mötet mellan naturvetenskap och entreprenörskap*. En processtudie av samverkansprojektet eNat. (Ej publicerad).

Holmgren, C. (2007). *Entreprenörskap i grund- och gymnasieskolor – En kvantitativ studie 2004 och 2006*, Örebro: FSF.

Holmgren, C. (2005). The Case of Sweden. In: Lundström, A., (ed.), *Creating Opportunities for Young Entrepreneurship – Nordic examples and experiences*, Örebro: FSF.

Holmgren, C. (2004). *Skapa din framtid – en utvärdering av Open for Business*, Örebro: FSF.

Johansson, A.W. (2008). Regional development by means of broadened entrerpenuership. In Johannisson, B. & Lindholm Dahlstrand Å. *Bridging the Functional and Territorial Views on Regional Entrepreneurship and Development*.

Johannisson, B. (2008). *Visst är du företagsam, lilla vän. Reflexioner kring ett projekt för skolning i entreprenörskap i Norrbottens län*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Johannisson, B. och Madsén, T. (1997). *I entreprenörskapets tecken – en studie av skolning i förnyelse*, Stockholm: Närings- och handelsdepartementet, Ds 1997:3.

Knuth, S. och Nyström, Å. (2009). *Samarbete och Skolutveckling*. C-uppsats i pedagogik, Högskolan i Borås.

Lundström, A. and Stevenson, L. A. (2005). *Entrepreneurship policy – Theory and Practice*. New York: Springer.

Lundström, A. and Stevenson, L. (2002). *On the road to entrepreneurship policy*. Stockholm: FSF.

Mahieu. R. (2006). *Agents of change and policies of scale – A policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education*, Doktorsavh i Pedagogiskt arbete Nr 9, Umeå: Umeå universitet.

Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology,* 222, 129-152.

Nutek (2004). *Projektplan Entreprenörskapsprogram 2005-2007*. Stockholm: Nutek.

Peterson, M. och Westlund, C. (2007). *Så tänds eldsjälar – en introduktion till entreprenöriellt lärande*. Stockholm: Nutek.

Regeringskansliet (2009). *Strategi för entreprenörskap inom utbildningsområdet*.

Skolverket (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*.

Tanums kommun (2008). *Skol- och verksamhetsplan för Tanums kommuns förskolor och skolor*.

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Skolverket och CE Fritzes AB.

Vetenskap & Allmänhet (2005). *Lärare om företagsamhet*. VA-rapport 2005:2, Nutek Infonr. 060-2005.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Västra Götalandsregionen (2007). *Ansökan till ESF-rådet*.

Västra Götalandsregionen (2008). *Tillväxtprogram för Västra Götaland 2008-2013*.

Bilaga 1. Observationer, fokusgrupp- och djupintervjuer

Sammanställning av de observationer, djupintervjuer och fokusgruppintervjuer som genomförts inom ramen för studien och varav utvalda delar ligger till grund för denna rapport.

Tabell 17. Sammanställning av genomförda observationer.

Tidpunkt	Beskrivning av observationen	Dokumentering
2008-01-28 – 2008-01-30	Följde den första gruppen av pedagoger när de på ett hotell i Karlstad deltog i den första utbildningsomgången av utbildningen Så tänds eldsjälar (STE).	Fältanteckningar
2008-03-03 – 2008-03-05	Följde den första gruppen av pedagoger när de på ett hotell i Sunne deltog i den andra utbildningsomgången av ut-bildningen STE.	Fältanteckningar
2008-05-05 – 2008-05-07	Följde den första gruppen av pedagoger när de på ett hotell i Sunne deltog i den tredje utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar
2008-09-08, 2008-09-10	Följde den första gruppen av pedagoger när de på ett hotell i Sunne deltog i den fjärde och sista utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar
2009-01-19 – 2009-01-21	Följde den andra gruppen av pedagoger när de på ett hotell i Karlstad deltog i den första utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar
2009-02-17 – 2009-02-18	Följde den andra gruppen av pedagoger när de på ett hotell utanför Skövde deltog i den andra utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar
2009-03-18 – 2009-03-19	Följde den andra gruppen av pedagoger när de på ett hotell utanför Skövde deltog i den tredje utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar
2009-05-04 – 2009-05-05	Följde den andra gruppen av pedagoger när de på ett hotell utanför Skövde deltog i den fjärde utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar
2009-06-15	Deltog vid en större samling för alla arbetslag som gått utbildningen. En extra utbildnings/arbetsdag.	Fältanteckningar
2009-10-26 – 2009-10-27	Följde den andra gruppen av pedagoger när de i Lidköping deltog i den femte utbildningsomgången av utbildningen STE.	Fältanteckningar

Tabell 18. Sammanställning av genomförda intervjuer.

Tidpunkt	Respondenter	Dokumentering
2008-02-21	Pedagog Barn och fritidsprogrammet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Fältanteckningar
2008-02-21	Pedagog Barn och fritidsprogrammet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Fältanteckningar
2008-02-21	Pedagog Barn och fritidsprogrammet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Fältanteckningar
2008-02-21	Rektor Barn och fritidsprogrammet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar

2008-02-25	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-25	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-25	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-26	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-26	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-26	Rektor Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Pedagog Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Pedagog Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Pedagog Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Pedagog Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Pedagog Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Pedagog Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-27	Rektor för pedagog Handels- och administrations-programmet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-28	Pedagog Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-28	Pedagog Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-28	Pedagog, Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-28	Pedagog Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-28	Pedagog Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-02-28	Rektor Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-06-25	Projektledare för Så tänds eldsjälar, VGR	Bandinspelning
2008-11-10	Rektor Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Fältanteckningar
2008-11-20	Rektor Barn och fritidsprogrammet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Fältanteckningar
2009-02-04	Pedagog Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-04	Pedagog Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-04	Pedagog Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar

2009-02-04	Pedagog Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-04	Pedagog Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-04	Pedagog Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-05	Rektor Djäkneskolan, Skara	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-05	Pedagog Djäkneskolan, Skara	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-05	Pedagog Djäkneskolan, Skara	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-05	Pedagog Djäkneskolan, Skara	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-05	Pedagog Djäkneskolan, Skara	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-05	Pedagog Djäkneskolan, Skara	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-06	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-06	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-06	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-06	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-24	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-24	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-24	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-25	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-25	Pedagog Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-25	Rektor Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-26	Rektor Västerbyskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-26	Rektor för Fornängsskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-26	Pedagog Fornängsskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-26	Pedagog Fornängsskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-26	Pedagog Fornängsskolan, Götene	Bandinspelning

		Fältanteckningar
2009-02-26	Pedagog Fornängsskolan, Götene	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-27	Rektor Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-27	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-27	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-02-27	Pedagog Vasaskolan, Skövde	Bandinspelning Fältanteckningar
2009-05-27	Pedagog Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-05-27	Rektor Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-06-09	Rektor Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar

Tabell 19. Sammanställning av genomförda fokusgruppintervjuer.

Tidpunkt	**Beskrivning av observationen**	**Dokumentering**
2008-11-10	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning
2008-11-19	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Handels- och administrationsprogrammet, Marks gymnasieskola, Mark.	Bandinspelning
2008-11-20	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Barn- och fritids-programmet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2008-11-24	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-05-19	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Barn och Fritids-programmet, Ållebergs gymnasium, Falköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-05-27	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Gymnasieskolan i Tanum, Tanumshede.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-06-09	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-10-05	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Vasaskolan, Skövde.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-10-15	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Västerbyskolan, Götene.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-10-20	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Rudenschöldskolan, Lidköping.	Bandinspelning, Fältanteckningar
2009-10-23	Fokusgruppintervju med arbetslag vid Rudenschöldskolan, Skara.	Bandinspelning, Fältanteckningar

Bilaga 2. Djupintervjuupplägg

De inledande intervjuerna med pedagoger och rektorer genomfördes mellan första och andra kurstillfället och genomfördes för att hantera följande frågeställningar:

Kontext

- ✓ Vem är pedagogen/arbetslaget/skolan?
- ✓ Hur samverkar pedagogerna i arbetslaget?
- ✓ Hur arbetar pedagogerna med kontakter utanför skolan?
- ✓ Hur är verksamheten organiserad och strukturerad

Syfte

- ✓ Varför deltar pedagogen/arbetslaget/skolan i utbildningen?
- ✓ Vad vill pedagogen/arbetslaget/rektor uppnå genom att delta i utbildningen?

Legitimitet

- ✓ Finns det en politisk legitimitet för arbetet i kommunen? I så fall hur?
- ✓ Finns det legitimitet för arbetet på skolan? I så fall hur?

Den inledande intervjun med projektledaren för ELVG-projektet genomfördes juni 2008 och genomfördes för att hantera följande frågeställningar:

Syfte

- ✓ Varför driver Västra Götalandsregionen projektet Så tänds eldsjälar?
- ✓ Vad vill Västra Götalandsregionen uppnå med projektet?
- ✓ Varför har Västra Götalandsregionen valt just entreprenöriellt lärande för att uppnå syftet?

Legitimitet

- ✓ Hur har projektet förankrats i kommunerna/skolorna?
- ✓ Hur har skolorna valts ut/erbjudits att delta i projektet?
- ✓ Vad borgar för att projektet skall få påverkan i skolornas verksamhet?

Under den fortlöpande studien genomförs/genomfördes intervjuer med rektorerna. Dessa intervjuer är/var ostrukturerade och utgår från eventuella förändringar och reflektioner över dessa.

Bilaga 3. Enkät

Om respondenten, arbetslaget och skolan

1. Vilken befattning har du vid din skola? *(Flera alternativ kan markeras)*

- Pedagog
- Rektor
- Biträdande rektor
- Yrkesvägledare/studievägledare
- Annan. Vad?.....

2. Du som är pedagog, i vilka ämnen undervisar du? *(Flera alternativ kan markeras)*

- Bild
- Engelska
- Hem- och konsumentkunskap
- Idrott och hälsa
- Matematik
- Moderna språk
- Musik
- Naturorienterande ämnen
- Samhällsorienterande ämnen
- Slöjd
- Svenska
- Teknik

3. Deltog du utbildningen Så tänds eldsjälar (STE) under hösten 2008 och/eller våren 2009?

- Ja, jag deltog på samtliga utbildningstillfällen
- Ja, jag deltog på någon/några utbildningstillfällen
- Nej

4. I vilken omfattning deltog din skola/ditt arbetslag i STE-utbildningen? *(Flera alternativ kan markeras)*

- Hela skolan deltog i utbildningen
- Flera arbetslag deltog i utbildningen
- Delar av flera arbetslag deltog i utbildningen
- Hela vårt arbetslag deltog i utbildningen
- Delar av vårt arbetslag deltog i utbildningen
- Rektor deltog i utbildningen
- Annan omfattning, vilken?

Förändringsprocess/förändringsarbete

Hur väl överensstämmer följande påståenden med din uppfattning?

Svarsalternativ: *Inte alls, Till viss del, Till stor del, Helt och hållet*

5. STE-utbildningen har inte inspirerat till något förändringsarbete eftersom jag/vi redan arbetade på det sätt som förespråkandes på utbildningen.
6. STE-utbildningen har inte inspirerat till något förändringsarbete eftersom det sätt som förespråkandes på utbildningen inte överensstämmer med hur jag/vi vill arbeta.
7. STE-utbildningen har inspirerat till att fortsätta den förändringsprocess vi redan påbörjat
8. STE-utbildningen har inspirerat till en mindre förändringsprocess hos oss.
9. STE-utbildningen har inspirerat till en omfattande förändringsprocess hos oss.
10. Under hösten har vi upplevt ett kaos i verksamheten till följd av den förändringsprocess som initierades efter STE-utbildningen.
11. Under hösten har vi upplevt ett lugn i verksamheten till följd av den förändringsprocess som initierades efter STE-utbildningen.
12. Höstens verksamhet motsvarar andra höstars, varken lugnare eller stökigare.

13. Om STE-utbildningen inte inspirerat till att starta eller fortsätta en förändringsprocess på din skola, vad anser du att det beror på?

……

14. Om STE-utbildningen inspirerat till att starta eller fortsätta en förändringsprocess. Vilka deltar i detta förändringsarbete? *(Flera alternativ kan markeras)*

- Hela skolan deltar
- Flera arbetslag deltar
- Hela vårt arbetslag deltar
- Delar av vårt arbetslag deltar
- Rektor deltar
- Jag deltar

Förändringsprocessernas innehåll
Struktur
Har ni sedan STE-utbildningen genomfört följande förändringar?

Svarsalternativ: *Ja, till viss del, Ja, till stor del/helt och hållet, Nej, inte alls, Nej, vi hade/gjorde redan det*

15. Ett schema med längre arbetspass?
16. Ett schema med arbetspass som arbetslaget själva ansvarar för att schemalägga men som ligger fast under längre perioder?
17. Ett schema med arbetspass som arbetslaget själva ansvarar för att schemalägga och som inte ligger fast under längre perioder?
18. Arbetslagsrum?
19. Hemklassrum?
20. Hemklasskorridorer?
21. Arbetslaget arbetar efter en gemensam vision?
22. Arbetsslaget arbetar efter gemensamt uppsatta mål som omfattar både kurs- och kompetensmål?
23. Arbetslaget arbetar efter en gemensamt planerad årsplan?
24. Arbetslaget har gemensamma ämnesövergripande projektbeskrivningar?
25. Arbetslaget arbetar med individuella bedömningsmatriser för varje elev?
26. Arbetslaget arbetar systematiskt med att stödja elevernas självkunskapsprocess, kunskapsprocess och tillämpningsprocess.
27. Arbetsslaget har mötesutrymme för att planera undervisning.

Samarbete
Frågor rörande samarbeten.

Svarsalternativ: *Inte alls, Till viss del, Till stor del, Helt och hållet*

28. Hur väl kände du dina kolleger i arbetslaget innan STE-utbildningen?
29. Har STE-utbildningen lett till att du lärt känna dina kolleger i arbetslaget bättre?
30. Samarbetade du med de andra pedagogerna innan STE-utbildningen?
31. Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete med andra pedagoger?
32. Samarbetade du med kolleger i arbetslaget kring elevvård innan STE-utbildningen?
33. Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete kring elevvård?
34. Samarbetade du med kolleger i arbetslaget kring undervisningen (kurser) innan STE-utbildningen?
35. Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete kring planering av undervisningen (kurser)?
36. Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete kring genomförande av undervisningen (kurser)?
37. Har STE-utbildningen lett till fler ämnesövergripande projektarbeten?
38. Samarbetade du och/eller eleverna i någon form med det omgivande samhället innan STE-utbildningen?
39. Har STE-utbildningen lett till ett ökat samarbete med det omgivande samhället?
40. Hur väl kände du till andra kursers mål innan STE-utbildningen?
41. Har du efter STE-utbildningen blivit mer medveten om andra kursers mål?

Roller, ansvar, mm
Frågor rörande roller, ansvar mm. Hur väl överensstämmer följande påståenden med din uppfattning?

Svarsalternativ: *Inte alls, Till viss del, Till stor del, Helt och hållet*

42. STE-utbildningen har inspirerat till att det har skapats större utrymmen för självkännedom hos eleverna.
43. STE-utbildningen har inspirerat till att undervisningen blivit mer individorienterad.
44. STE-utbildningen har inspirerat till att jag låter eleverna får ta större ansvar.
45. STE-utbildningen har inspirerat till att jag låter eleverna ta fler egna initiativ.

46. STE-utbildningen har inspirerat till att jag har blivit bättre på att ta tillvara elevernas idéer.
47. STE-utbildningen har inspirerat till att jag ”curlar” eleverna mindre.
48. STE-utbildningen har lett till att jag känner starkare tilltro till elevernas egen kompetens.
49. STE-utbildningen har lett till att jag har mer kunskap och kompetens att möta eleverna som individer.
50. STE-utbildningen har inspirerat till en förändringsprocess med fokusskifte från ämneslag till att mer fokusera på arbetslaget.
51. STE-utbildningen har inspirerat till en förändringsprocess med fokusskifte från ämneskunskaper till att mer fokusera på elevers kompetenser.
52. STE-utbildningen har lett till att arbetslaget har fått större ansvar för schemaläggning.
53. STE-utbildningen har lett till att arbetslaget arbetar mer med gemensam planering av undervisning.
54. STE-utbildningen har lett till en ökad dokumentation.

55. På vilket sätt har du anammat det entreprenöriella lärandet i ditt pedagogiska arbete?

……

56. Att införa det entreprenöriella lärandet beskrevs under utbildningen som en process som kunde ta upp emot fem år att genomföra. Hur upplever du processen just nu?

……

57. Vad är ”nytt” med entreprenöriellt lärande jämfört med hur du/ni arbetade tidigare?

……

58. Utrymme för fria kommentarer.

……

Projektet är finansierat av

VÄSTRA GÖTALANDSREGIONEN
TILLVÄXT OCH UTVECKLING