

GYMNASIEARBETET

Handleder yrkeslärarna eleverna?

DIPLOMA PROJECT

Do the teachers in vocational studies supervise their students?

Examensarbete i pedagogik

Grundläggande nivå 15 Högskolepoäng

Vårterminen 2016

Nilla Bengtsson

Handledare: Urban Carlén

Examinator: Erik Andersson

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i pedagogik, grundläggande nivå. Högskolan i Skövde.
Titel:	Gymnasiearbetet, handleder yrkeslärarna eleverna?
Sidantal:	58
Författare:	Nilla Bengtsson
Handledare:	Urban Carlén
Datum:	Juni, 2016
Nyckelord:	Gymnasiearbete, handledning, yrkesprogram, självständigt arbete.

Vid Gymnasiereformen 2011 förändrades bland annat gymnasieskolornas examensprojekt från Projektarbetet till Gymnasiearbetet. Gymnasiearbetet är en del i gymnasieprogrammets examensmål där det på yrkesprogram är mycket kortfattat. Studien intresserar sig för yrkeslärares resonemang kring deras handledning inom Gymnasiearbetet. Det är en kvalitativ undersökning där fyra lärare från en naturbruksskola intervjuas. Studiens empiri består av semistrukturella intervjuer och data har analyserats med hjälp av Kvale och Brinkmanns modell om meningskoncentrering. Studien resulterade i fyra olika varianter av handledarkaraktärer där lärarens delaktighet kunde vara högst aktiv till helt obefintlig, vilket innebär olika förutsättningar för eleverna och likvärdigheten försumbar. Handledning är en avgörande förutsättning för elever i självständiga studier likt Gymnasiearbetet, enligt forskare. Lärarnas delaktighet, handledning och tid för handledning är avgörande faktorer enligt tidigare studier. Intervjuerna visar på bristande kunskap hos lärarna i hur de ska hantera Gymnasiearbetet. Lärare borde få utbildning i Gymnasiearbetet och om handledning, arbetsgrupper behöver formeras och tillåtas arbeta fram likvärdiga arbetssätt där bland annat handledning kan diskuteras.

Abstract

Study: Bachelor Degree Project in Pedagogy
University of Skövde

Title: Diploma project, do the teachers in vocational studies supervise their students?

Number of pages: 58

Author: Nilla Bengtsson

Tutor: Urban Carlén

Date: June, 2016

Keyword: Diploma project, supervision, vocational studies, tutors' perspective, self-regulated studies.

At the Swedish gymnasium reformation in the year of 2011 the students' work of exam was changed and named the Diploma project. This essay studies how the teachers in vocational studies perceive their supervision of their students work of exam. Four teachers have been interviewed and the interviews shows that they supervise their students in four different ways. The study used a qualitative approach and the empirical data was gathered by semi-structured interviews, then analysed by the method of content analysis. This variety, from a very active approach to quite the opposite, ie no presence at all, results in conditions for the students varying greatly. This does not correspond to the intentions of equality of the law. According to other research supervision is for the students an important condition to manage self-regulated studies. This research shows that projects like the Diploma project should be coordinated at the schools to result in more equal education. The teachers should do courses in supervision and discuss in groups how to handle the Diploma project so that every student has the same chance to manage the work.

Innehållsförteckning

Resumé.....	i
1 BAKGRUND.....	1
1.1 Problematiken kring Gymnasiearbetet.....	1
1.2 Syfte och forskningsfråga.....	4
1.3 Relevans och målgrupp.....	4
1.4 Litteraturstudie.....	5
1.5 Gymnasiearbetet och styrdokumentet.....	5
1.5.1 Stöd och handledning i yrkesutbildning.....	7
1.5.2 Gymnasiearbetets kunskapskrav.....	8
1.5.3 Yrkesmässiga arbetsuppgifter.....	10
1.6 Undervisning i självständigt arbete.....	10
1.6.1 Projektformen i undervisning.....	10
1.6.2 Föregångaren Projektarbete.....	11
1.6.3 Projektarbetet ur lärarperspektiv.....	12
1.7 Tidigare forskning.....	13
1.8 Teori - Handledning.....	15
1.8.1 Handledning som pedagogisk metod.....	15
1.8.2 Mötet med eleven.....	16
1.8.3 Handledning i praktiskt arbete.....	17
1.8.4 Formativ bedömning.....	18
1.9 Sammanfattning.....	19
2 METOD.....	21
2.1 Metodval.....	21
2.2 Kvalitativ intervju.....	21
2.2.1 Semi-strukturerad intervju.....	22
2.3 Urval.....	23
2.4 Genomförande.....	24
2.5 Analysmetod.....	25

2.5.1 Utskrifter.....	25
2.5.2 Meningskoncentrering	25
2.5.3 Kategorisering.....	26
2.5.4 Jämförelse av data.....	27
2.6 Trovärdighet och giltighet	28
2.7 Forskningsetik	29
3 RESULTAT	30
3.1 Karaktärer.....	30
3.1.1 Handledarroll	30
3.1.2 Ansvarsperspektiv.....	35
3.1.3 Elevkontakt.....	38
3.2 Slutsats.....	40
4 DISKUSSION.....	42
4.1 Metoddiskussion.....	42
4.1.1 Reflektion över en forskande lärares relation till respondenter	42
4.1.2 Källkritik.....	44
4.1.3 Förslag till utveckling av den empiriska studien	44
4.2 Resultatdiskussion	44
4.2.1 Handledarroll	45
4.2.2 Ansvarsperspektiv.....	48
4.2.3 Elevkontakt.....	50
4.2.4 Slutdiskussion.....	52
4.2.5 Pedagogiska implikationer	53
4.3 Vidare forskning.....	54
REFERENSER	56
BILAGA	59

1 BAKGRUND

Efter att ha ställts inför faktum att ansvara för Gymnasiearbetet som yrkeslärare startade detta stora projekt att ta reda på vad Gymnasiearbetet innebär och hur undervisningen bör bedrivas. Förhoppningen är att en vetenskaplig studie och examensarbete inom yrkeslärarprogrammet kan hjälpa andra lärare och kanske med stöd av resultatet få skolledare att problematisera arbetssätten, och förhoppningsvis påbörja ett utvecklingsarbete. Studien är tänkt att kunna användas för lärare oavsett program, men främst för yrkeslärare, skolledare och skolutvecklare.

Vikten av detta arbete är att skapa en samsyn om vad Gymnasiearbetet handlar om och hur yrkeslärarna kan ge eleverna förutsättningarna att lyckas genom handledning. Detta är betydelsefullt att diskutera för elevernas framtid. Gymnasiearbetet är nödvändigt att klara för att få en yrkesexamen och därmed säkra framtiden som anställningsbar.

I detta kapitel ska först problematiken kring Gymnasiearbetet ramas in och förtydligas för läsaren, vilket leder fram till syftet och frågeställningen av denna studie. Gymnasiearbetet initierades i en omfattande gymnasiereform 2011 och hur den reformen förändrade gymnasieskolan beskrivs delvis med tonvikt på styrdokument, samt erhålls ett förtydligande om vilka krav som ställs från myndigheternas sida om utförandet av Gymnasiearbetet. Kapitlet fortsätter med teorier om självständiga studier och forskning därav. Eftersom Gymnasiearbetet ännu är en ny förekomst används studier och erfarenheter av föregångaren Projektarbete. Då handledning anses som en viktig del i självständiga studier avslutas kapitlet med teorier om handledning och formativ bedömning.

1.1 Problematiken kring Gymnasiearbetet.

Gymnasiearbetet är delvis ett nytt arbetssätt inom gymnasieskolan men är också en produkt av tidigare examensprojekt. Projektarbetet som föregick Gymnasiearbetet genomfördes på samtliga nationella gymnasieprogram mellan 2000 fram till den nya gymnasieförordningen GY-11 startade 2011. Likheterna mellan de båda examensprojekten består i att det är ett avslutande arbete utförd av den enskilde eleven. Eleverna ska självständigt göra ett arbete som ska vara tydligt kopplat till utbildningen som eleven slutför. Det som skiljer examensprojekten åt uttrycker undervisningsrådet på Skolverket Helene Moquist, som främst att Projektarbetet var en kurs och med annat syfte, mål och

betygssystem och att eleverna skulle lära sig att arbeta i projekt (Vestlin, 2013). Medan Gymnasiearbetet är en del av examensmålen för programmet där eleverna ska visa sitt yrkeskunnande. Tidigare var kursmålen för Projektarbetet lika, och redovisades i någon form av rapport, oberoende vilket program som eleven genomförde men med det nyligen introducerade Gymnasiearbetet är det stor skillnad. Exempelvis på yrkesprogram så ska eleven uppvisa praktiskt yrkeskunnande. På högskoleförberedande program ska däremot eleven skriva en uppsats och på så vis förberedas för sina fortsatta studier på högskola och universitet (Skolverket, 2011a). Trots att många elever läser högskoleförberedande på yrkesprogram ligger alltså fokus på yrkesfärdigheter. Det är också yrkesprogrammets Gymnasiearbete som behandlas vidare i detta arbete.

När Projektarbetet och Gymnasiearbetet jämförs finns det flera likheter med undervisningen då det handlar om självständiga studier men skillnaderna är flera framförallt för yrkeslärares arbete. Den stora skillnaden är dock att lärarna tidigare hade upprättade betygskriterier att utgå ifrån när betyg skulle sättas. Gymnasiearbetet har i skrivandets stund, inga betygskriterier men att betyg ändå ska sättas på de projekt som eleverna utför. Det som problematiseras här är svårigheten att planera undervisningen då det är efter kriterier och mål lärarna ska planera sin undervisning. Ytterligare en komplicerande faktor för yrkeslärarna är när eleverna utför sitt Gymnasiearbete på sin APL-plats, det förberedande arbete som det medför med arbetslivskontakter, information till APL-platsen samt kontroll av bedömningen. APL är en förkortning av Arbetsplatsförlagt lärande som är en stor del av yrkeselevers utbildning då de ska ha möjlighet att lära sig ett yrkeskunnande inom ramen av elevernas utbildning. Det finns säkerligen många utvecklingspunkter på skolorna runt om i landet.

Nästa del i problematiken är att det inte får kallas ett examensprov, utan ska vara ett kvitto på att eleven ska kunna sitt yrke (Skolverket, 2012). Är det inget prov så är det troligt att det inkluderar undervisning samtidigt som eleverna ska prövas på vad de kan. Undervisningen av Gymnasiearbetet kan säkert se olika ut på olika program men i granskningen som redovisas nedan tas handledning upp som ett kvalitetskrav. Handledning förefaller komplext då lärare ska hjälpa och stödja eleverna i arbetet samtidigt som eleven ska visa prov på att arbeta självständigt, samt att handledningen ska individualiseras utefter enskilda behov (se vidare avsnitt 1.6.2 Mötet med eleven).

Gymnasiearbetet är ett nytt sätt att hantera delar av elevernas utbildning. Målet med Gymnasiearbetet står beskrivet i examensmålet för programmet och ser likadant ut oavsett yrkesprogram. Det står beskrivet i examensmålet för att betona att Gymnasiearbetet ska inriktas mot programmets karaktär samt är tänkt att förstärka helhetssynen på utbildningen. Det vill säga att alla ämnen och kurser som ingår i utbildningen ska bidra till de kunskaper som uttrycks i examensmålen (Skolverket, 2011a). Det är den ansvarige yrkesläraren som själv ska sätta upp betygskriterierna utifrån målen och organisera elevernas Gymnasiearbete efter examensmålen samtidigt finns kraven på likvärdiga och rättssäkra betyg. Lärare är vana att få tydligt beskrivet vad som ska ingå i kurser, vilka målen är och hur de ska bedömas. Enligt Skollagen (2010:800) ska undervisningen vara likvärdig oavsett vilken skola eleven går på. För att kunna sätta korrekta betyg vilka är likvärdiga och rättssäkra krävs att planera undervisningen så att den motsvarar kraven. Med likvärdighet innebär att utbildningarna och betygen ska vara lika mycket värda mellan skolor och inom skolor. Med rättssäkert innebär att betyg och undervisning ska baseras på det innehåll som kursen är uppbyggd på enligt styrdokumentet (Skolverket, 2004). De likvärdiga förutsättningarna kan handla om undervisning, stöd, material och tid. Att uppnå en total likvärdighet kan ses som en utopi, men är eftersträvansvärt, för om det förberedande arbetet är bristfälligt, kan olika tolkningar uppstå, vilket tydliggör elevernas olika förutsättningar att klara examensmålen på yrkesprogram. Om de olika tolkningarna innebär att innehåll och krav för Gymnasiearbetet varierar innebär det rättssäkra betyg. Detta arbete intresserar sig för handledning som förutsättning för eleven, eftersom följande granskningar anser denna förutsättning så avgörande.

Skolinspektionen redogör för ett antal problem då självständiga studier ska utföras (Westerdahl, 2014). Granskningar visar att eleverna inte har gjorts medvetna om målen i läroplanen, bristande individanpassning, bristande handledning, eleverna har inte förmåtts ta sig an sina uppgifter, eleverna har inte gjorts medvetna om hur de ska ta sig an en större självständig uppgift och att de inte fått tillräckligt stöd i detta samt har tidsutnyttjandet varit bristfälligt. Bristerna ligger alltså i undervisningen men även skolledningen var en del i granskningen då de skapar förutsättningarna för lärarnas arbete. Skolinspektionen genomförde därför en granskning av Gymnasiearbetet april-september 2014 på högskoleförberedande program.

Undersökningen (Westerdahl, 2014) behandlade bland annat elevers förutsättningar att kunna planera, genomföra och utvärdera Gymnasiearbetet och därmed kunna uppnå målet. Målet med Gymnasiearbetet på högskoleförberedande program var att visa sig förberedd för högskolestudier. Undersökningen påtalade att de viktigaste förutsättningarna var lärarnas delaktighet och handledning samt att det fanns tillräckligt med avsatt och schemalagd tid för både elever och lärare. På de skolor som förutsättningarna var goda hade lärarna i god tid fått förbereda sig på att leda eleverna mot väl genomförda Gymnasiearbeten. Skolorna hade tagit fram gemensam information till eleverna och arbetat fram en gemensam strategi. Lärarna stödde eleverna i Gymnasiearbetet till att genomföra ett självständigt arbete genom individuell handledning helt efter elevens behov. Gymnasiearbetet utvecklades i samråd med läraren och eleven fick fortlöpande återkoppling på arbetet. Här ska det poängteras att skolinspektionen granskade om eleven utvecklar sitt arbete *i samråd* med den ansvarige läraren och om eleven får återkoppling på sitt arbete. Det finns alltså flera aspekter som möjliggör ett välfungerande Gymnasiearbete och troligtvis fler om det gäller en yrkesutbildning och inte som i undersökningen ovan, en högskoleförberedande utbildning.

Motiven till föreliggande undersökningen är att få klarhet i hur lärarna resonerar kring att handleda eleverna i Gymnasiearbetet. En förhoppning är att förstå vad som krävs av yrkeslärarna för att hjälpa eleverna i att genomföra och slutföra ett Gymnasiearbete.

1.2 Syfte och forskningsfråga

Syftet med studien är att undersöka ett antal yrkeslärares resonemang kring deras handledning inom Gymnasiearbetet.

Frågeställningen är ”Vilka handledarkaraktärer beskriver yrkeslärarna att de har och vilka är dess konsekvenser?”.

1.3 Relevans och målgrupp

Då lärare och skolledare är målgruppen för denna studie är förhoppningen att de kan ta lärdom av resultat och diskussion. Handledningen av elever i Gymnasiearbetet är en möjlig metod i undervisningen. Denna metod kräver kunskaper om förhållningsätt och agerande så det blir balans mellan stöd, hjälp och elevens självständighet i arbetet. Handledningen ger eleverna förutsättningarna för att klara av Gymnasiearbetet och kan vara avgörande för

om eleven klarar uppgiften. Studien är intressant eftersom lärare ska ge samma förutsättningar till eleverna. Gymnasiearbetet är en mycket viktig del av elevernas utbildning eftersom det är ett kvitto på att de är anställningsbara efter tre år på en yrkesutbildning och är nödvändigt för att få en yrkesexamen.

1.4 Litteraturstudie

I litteraturgenomgången söktes specifikt efter vetenskapliga undersökningar inom temat Projektarbete i gymnasiet, efter konstaterandet att temat Gymnasiearbetet inte fick något resultat. Litteratursökningar genomfördes via DIVA, där godkända uppsatser publiceras både på högre och lägre nivå som C-uppsatser. Sökord som använts har varit Gymnasiearbete, Projektarbete, Självständig, Projekt Gymnasie, handledning. De C-uppsatser som lästes handlade om Projektarbetet och användes för att finna litteratur som var relevant för ämnet och fungerade som inspirationskälla, har dock inte använt som litteraturkälla. På DIVA återfanns den intressanta empiriska studien av Österlind som också hänvisade till annan studie om lärarnas perspektiv av Projektarbetet. Studien letades upp via DIVA och blev också grund för denna undersökning. Vidare har sökningar gjorts via Libris för att finna litteratur om handledning och intervjuteknik och dess metod.

Skolverkets hemsida och sökmotor användes för ytterligare litteratursökning och för att finna Gymnasiearbetets ramverk, där forskning, tidskrifter, lärares stödmaterial, lagar och förordningar kan finnas. Där fanns bland annat länkar till den granskning som Skolinspektionen hade låtit göra och som redovisas i inledningen.

1.5 Gymnasiearbetet och styrdokumentet

De styrdokument gymnasieskolan har att rätta sig efter är skollagen, gymnasieförordningen, läroplanen, examensmålen och mest detaljerad är ämnesmålen med tillhörande centralt innehåll i kursen. Dessa dokument ska genomsyra all undervisning på gymnasiet.

De är knutna till varandra och kan inte ryckas ur sitt sammanhang då undervisningen kan tappa innehåll som eventuellt är mer övergripande. Gymnasiereformen som skulle tas i bruk höstterminen 2011 grundlades av riksdag och regering. Skollagen utfärdades 23 juni 2010, gymnasieförordningen utfärdades strax innan jullovet, 22 dec 2010 och den information som stödjer skolorna i utvecklingsarbetet från Skolverket kom det aktuella året 2011 då skolformen skulle tas i bruk. På ett halvår skulle reformen formas på skolorna. Därefter hade skolorna under två års tid två gymnasiereformer att hantera och ett

utvecklingsarbete att göra om den nya reformen. Första året som Gymnasiearbetet arrangerades var då läsåret 2013-14.

Nedanstående är riktlinjer från Skolverket (Skolverket, 2012) som har i uppgift att tolka och tydliggöra styrdokumenterna samt att stödja lärare och skolläring i arbetet. Gymnasiearbetet ska omfatta 100p och finns både på yrkesprogram och högskoleförberedande program och bör vara förlagd i slutet av studietiden eftersom det är tänkt att vara ett kvitto på de kunskaper eleven tillskansat sig under gymnasietiden. Gymnasiearbetet är fastställt i examensmålen för programmet och där redogörs målet med arbetet. Examensmålen ska fungera som riktlinjer för vad arbetet ska innehålla, men det ska inte ha karaktären av ett examensprov. Nedan redogörs för hur målen för Gymnasiearbetet presenteras i examensmålen på yrkesprogram:

Gymnasiearbetet ska visa att eleven är förberedd för det yrkesområde som gäller för den valda yrkesutgången. Det ska pröva elevens förmåga att utföra vanligt förekommande arbetsuppgifter inom yrkesområdet. Gymnasiearbetet ska utföras på ett sådant sätt att eleven planerar, genomför och utvärderar sin uppgift. Gymnasiearbetet kan utformas så att det ger eleverna möjlighet att pröva sitt yrkeskunnande i företagsliknande arbetsformer. Mål för Gymnasiearbetet (Skolverket, 2012, s.1).

Det är utifrån målen för Gymnasiearbetet lärare ska avgöra om eleven klarat kraven. För att tydliggöra vad som krävs för den aktuella elevens arbete behöver kraven förtydligas. Eleven ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen. Det är fördelaktigt att eleven får reda på detta redan i planeringsstadiet då elevens uppgift för Gymnasiearbetet bestäms. Innan betygen sätts ska läraren göra en bedömning av elevens arbete utifrån examensmålen som att identifiera kunskaper, färdigheter och förmågor som eleven bör visa i sitt Gymnasiearbete. Läraren behöver utifrån examensmålen göra en helhetsbedömning om eleven är förberedd för yrkesområdet och om han eller hon kan utföra vanligt förekommande arbetsuppgifter på ett yrkesmässigt sätt. Med yrkesmässigt menas vad en person som är ny i yrket kan beräknas utföra, där ”rationella metoder och arbetstempo inte fullt ut motsvarar en yrkesverksam” (Skolverket, 2012 s.3). Yrkesmässigt är också att eleven känner till och har utfört sitt arbete efter gällande lagar, regler och säkerhetsföreskrifter. Betyget sätts och bedöms individuellt, även om det är flera elever inblandade måste läraren följa upp elevens individuella arbete.

1.5.1 Stöd och handledning i yrkesutbildning

Enligt skollagen 1 kap § 4 ska varje elev få stöd och stimulans för att utvecklas så långt som möjligt i undervisningen. Riskerar en elev att inte klara målen är skolan skyldig att göra extra anpassningar eller erbjuda särskilt stöd enligt skollagens tredje kapitel (Utbildningsdepartementet, 2010a). Detta innebär att lärarna ska vara vaksamma över om elever misstänks att inte klara målen och därefter agera. Det är alltså lärarens ansvar att stödja och stimulera för att skapa utveckling eller be om extra resurser när elever befaras att inte klara målen och det är rektorns ansvar att arbetet sköts på ett korrekt sätt.

Lärarna ska planera undervisningen efter styrdokumentet. Som tidigare nämnts finns det inga betygsriterier för Gymnasiearbetet, vilket kan försvåra planeringen av undervisningen. Betygsriterierna påverkar hur undervisningen planeras på så sätt att läraren skapar tillfällen för summativa bedömningar av elevernas yrkeskunskaper och därefter öka utmaningen för eleverna i undervisningen för att höja kunskapsnivån. Föreliggande studie intresserar sig för i vilken omfattning lärarna ska vara delaktiga i arbetsprocessen och hur mycket eleverna ska sköta själva eller fråga om hjälp. Följande resonemang redogör för vilken kunskapsnivå eleverna ska uppvisa i Gymnasiearbetet. Gymnasiearbetet betygsätts endast som godkänt med betyget E, eller icke godkänt vilket motsvarar betyget F. För att klara ett Gymnasiearbete bör vi reda ut hur självständighet bedöms i andra kurser där planering, genomförande och utvärdering är en del av kursen. I kunskapskraven står det ”i samråd” eller ”efter samråd”, det som skiljer är hur självständigt arbetet utförs. I samråd då utförs arbetet med kontinuerliga avstämningar med handledaren eller läraren vilket motsvarar E-nivå och läraren är mycket delaktig i arbetet, men behöver inte för den delen vara vid elevens sida i alla moment. Efter samråd (C till A-nivå) då tar eleven eget initiativ till när hon ska stämma av med handledaren innan arbetet utförs. (Skolverket, 2011a).

Självständighet är något som förknippas med Gymnasiearbetet men för den skull står inte eleven själv i arbetet. I andra kurser existerar samråd med handledare i samtliga betygsnivåer. Eleven ska förstå att samråd är viktigt och att eleven kan ta till sig informationen i kommunikationen, tolka den och utföra arbetsuppgiften självständigt. Det var E-nivån i *samråd* som Skolinspektionen granskade om skolorna uppfyllde i undervisningen av Gymnasiearbetet (se kapitel 1.1 Problematiken kring Gymnasiearbetet). Varken arbetsledare eller branschen tillstryker att självständighet är viktigt utan som ny i arbetet ska

arbetet utförs med vägledning och med tiden utveckla mer självständighet i arbetet. Arbetsuppgifterna i Gymnasiearbetet ska motsvara det en nyanställd ska kunna utföra på en arbetsplats (Skolverket, 2011c), därför bör vägledning och handledning vara en del av Gymnasiearbetet.

Förutom tidigare deviser om att lärare ska ge stöd och stimulans, reagera när elever inte klarar uppgiften och att samtliga betygssteg innehåller samråd som betygs-kriterier behandlas nästa krav om viss handledning från styrdokumentet. Som lärare är det viktigt att återkommande göra bedömningar av elevens lärande genom formativ bedömning vilken är den metod som förespråkas i riktlinjerna för GY-11 (Skolverket, 2011c). Formativ bedömning vägleder och utvecklar elevens lärande. Metoderna är många för att jobba med formativ bedömning, feedback är en metod, samt självbedömning, kamratbedömning eller användning av bedömningsmatriser är andra exempel på alternativ. Bedömningen innebär en närvarande lärare som ser eleven i arbetet och identifierar vad eleven kan, inte kan och vilka problem eleven har (a.a). Mer om formativ bedömning i teoriavsnittet. Det som ska bedömas ska eleverna få träna på och ges en ärlig chans att klara. Det handlar inte om att sätta dit elever eller hålla bedömningsunderlagen hemliga för att sedan testa om eleverna har fattat vad de skulle lära sig, skolan ska handla om att lära sig inte testa sig (Gustavsson, Måhl & Sundblad, 2012).

1.5.2 Gymnasiearbetets kunskapskrav

Vad är det då för kunskapskrav som eleverna ska uppvisa i sitt Gymnasiearbete? Gymnasiearbetet ska planeras efter examensmålen. Examensmålen för Naturbruk omfattar alla de olika inriktningarna som Skog, Djur, Lantbruk och Trädgård, där presenteras de kunskaper, färdigheter och förmågor som utbildningen ska ge eleverna. Nedan ges några exempel från examensmålen för Naturbruk (Skolverket, 2013) för att få en uppfattning om vad eleverna ska uppvisa genom sitt Gymnasiearbete.

Eleverna ska efter avslutad utbildning ha bland annat *kunskaper om* att bruka naturen på ett sätt som främjar hållbar utveckling. Eleverna ska utveckla *förståelse* av naturens mångfald och hur olika verksamheter använder och påverkar naturen och biologiska processer.

Eleverna ska ha *kunskaper om* lagar och andra författningar samt ska arbetsmiljöfrågor ha en central plats i utbildningen för att förebygga arbetsskador och främja god hälsa.

Eleverna ska kunna planera och genomföra arbetsuppgifter samt bedöma arbetsresultat utifrån kvalitet, effektivitet och miljötänkande. De praktiska *färdigheterna* i att bruka naturen ska kopplas till *förståelse* och reflektion.

Eleven ska visa *förmåga* att ta initiativ och lösa problem på ett ansvarsfullt sätt samt att utveckla innovativt tänkande, entreprenörskap och företagsamhet.

Här nämns alltså olika kunskaper som ska gälla för alla elever eftersom det är utbildningens examensmål, vilket ska genomsyra all undervisning.

Orden kunskaper, färdigheter och förmågor som beskrivs ovan kräver sin förklaring. *Kunskaper om* beskriver faktakunskaper och förståelse, vilket visas då eleven redogör, beskriver eller diskuterar. *Färdigheter i att* handlar om att veta hur någonting kan göras och att kunna utföra det genom att göra, använda eller utföra någonting. *Förmåga att* innefattar alla de fyra kunskapsformerna d.v.s. fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet vilket härrör från Aristoteles kunskapsbegrepp (Skolverket, 2011a). Claesson (2007) förklarar begreppen, Episteme förklaras som sakkunskaper och fakta som man kan läsa sig till och visar sig i skolan genom bl.a teori och genomgångar av lärare. Techne- är praktiska kunskaper d.v.s. färdigheter som lärs in genom att få pröva och öva. Dessa utvecklas av feedback av erfarna lärare eller APL-värdar. Fronesis är förtrogenhet av sina kunskaper vilket kräver förståelse för hur kunskaper hör ihop och varför det fungerar som det gör, att man har upprepade gånger utfört uppgiften även i olika situationer och känner förtrogenhet i hur det ska utföras med skicklighet. Det är då teori och praktik möts med reflektion och kan appliceras i andra liknande sammanhang. Formativ bedömning och handledning är möjliga vägar för att få eleven att reflektera och därmed nå högre kunskapsnivåer som förståelse och förtrogenhet.

Det är vid planeringen och utvärderingen av Gymnasiearbetet som fakta, förståelse och förtrogenhet behandlas mer tydligt. Planeringen och utvärderingen av Gymnasiearbetet kräver mer än vad vanligt förekommande uppgifter vanligtvis gör men eleven ska visa på sin förståelse för arbetsuppgifternas komplexitet och sammanhang. Genom att söka säkerhetsföreskrifter, motivera val av verktyg, utrustning och tillvägagångssätt kan eleven visa att hon eller han förstår helhetsituationen kring arbetsuppgiften. I planeringen ingår också att ta hänsyn till vilka konsekvenser genomförandet får för de som berörs direkt eller indirekt av elevens arbete, vilka åtgärder som behöver vidtas för att underlätta och förebygga oönskat resultat. När det kommer till utvärderingen kan eleven koppla planeringen till resultatet och reflektera över arbetets resultat utifrån de

val hen gjort eller inte gjort. Eleven bör reflektera över kvaliteten av sin arbetsinsats och sitt slutliga resultat. För att kunna utvärdera är det enklare om eleven dokumenterat sin planering och genomförande på något sätt genom text, produkt, ljud, bild, film eller vad som passar (Skolverket, 2011a).

1.5.3 Yrkesmässiga arbetsuppgifter

Gymnasiearbetet (Skolverket, 2012) organiseras och utformas av ansvarig lärare inom ramen för yrkesutgången så eleven får visa upp sitt yrkeskunnande. En yrkesutgång definieras i gymnasieförordningen som den yrkeskompetens eleverna erhålls i kurserna inom yrkesprogrammets programfördjupning (Utbildningsdepartementet, 2010b).

Vad som är yrkeskunnande är svårt för eleverna att förstå eftersom de saknar yrkeserfarenhet. Därför är det viktigt att lärarna är tydliga vad som ska bedömas och hur, när det kommer till genomförandet. Vad gäller utvärderingsarbetet måste eleverna ha fått träna sig på att utvärdera och ha kunskapen om gällande kvalitetskriterier i arbetet för att kunna göra sådana omdömen. Elevernas planeringsarbete är helt beroende av vad som ska bedömas, utföras och utvärderas, bristande struktur och kommunikation i förarbetet och under arbetet minskar elevens möjlighet att klara målen med Gymnasiearbetet. En förutsättning för att göra bedömningar av arbetsuppgifter är att se eleven i arbetet och ha en tydlig struktur över vad som ska bedömas. Att enbart ha skriftlig och muntlig beskrivning som underlag i yrkesämnen är inte trovärdigt (Skolverket, 2011c).

1.6 Undervisning i självständigt arbete

Gymnasiearbetet ska ha en tydlig start och sluttid, arbetsgången är att planera, genomföra och utvärdera, samt att arbetet görs självständigt. Med denna vetskap passar projektformen som undervisningsform, därför behandlas detta i följande stycke. Självständigt arbete i skolan behandlas i kapitlet ur två perspektiv, från elevsynpunkt och lärarsynpunkt, i vissa fall kallas arbetet självreglerande då forskaren tycker det är en mer korrekt benämning (Österlind, 2008).

1.6.1 Projektformen i undervisning

Under 1800-talet utfördes projektarbeten på högre utbildningar i Europa och USA där studierna avslutades med att föra samman praktik och teori i ett projekt. Senare i början av 1900-talet då progressivismen grundlades av pedagogen John Dewey (1859-1952) ändrades projektformens innebörd något

med att elevernas intresse och frågeställningar var grunden till projektet som ledde till teori och eller praktik. Tidigare hade teorin föregått frågeställningen och projektet. Den senare varianten påtalade lärares ansvar för att ett projekt verkligen skulle öka elevens kunskap, samt att det kräver mer lärarresurser än vid vanlig traditionell undervisning (Österlind, 2008).

Allmänna direktiv om att driva arbete i projektform kan kortfattat beskrivas med att inom en viss tid nå ett tydligt mål med bestämda resurser. Projektet bör genomföras efter en särskild och tydlig struktur där arbetet inleds med en projekttid och förstudie som resulterar i en projektplan. Projektplanen är grunden för arbetsgången och ger ramarna i genomförandefasen där arbetet dokumenteras. Med handledning kan arbetet utvecklas och få stöd för vidare handling fram till avslutet då arbetet summeras och utvärderas (Löow, 2009).

Det finns vissa kriterier som definierar projektformen i skolan, vilka är att kunskapen eleverna lär sig ska kunna vara generaliserbara och kunna appliceras i andra sammanhang. Det ska också vara problemorienterat, styrt av deltagarna och handledaren ska stödja eleverna och visa respekt för deras mål och aktiviteter. Projektformen delas upp i tre olika varianter: 1. Är projekt utan problemställning, 2. Är då handledaren formulerat problemet och 3. Är då eleven formulerat problemet och det är egentligen bara den sista som kan definieras som arbete i projektform, då eleverna måste "äga" projektet för att vara engagerade och motiverade (Österlind, 2008).

1.6.2 Föregångaren Projektarbete

Som tidigare beskrivits så hade Gymnasiearbetet en föregångare vilket var kursen Projektarbete, omfattningen var lika stor som Gymnasiearbetet är idag och skiljde sig från andra kurser då det var själva arbetsformen som var central samtidigt som både processen och produkten skulle ligga till grund för betyget. Tanken var att göra eleverna färdiga för arbetslivet där projektform anses vara en vanlig arbetsmetod samt att koppla arbetslivet närmare skolan och då särskilt på yrkesprogrammen. Det är beskrivet så att handledaren ska bistå, stötta, hjälpa och ge råd och under hela arbetet ska handledaren och eleven träffas för att diskutera arbetet så processen kan fortgå (Österlind, 2008).

Skolverket lät göra en undersökning (Gerrevall & Håkansson, 2005) efter första året med Projektarbetet och den visade på att eleverna oroade sig för arbetets omfattning och betygsättning medan lärarna oroade sig för elever med skolsvårigheter. Förberedelserna varierade men det verkade inte finnas några

resurser avsatta för att hantera den nya arbetsformen och kursen. Lärarna hade tolkat kraven på koppling till program mål olika, samt behov av betygsunderlag varierade, vilket gjorde att eleverna tyckte det var orättvist. Andelen underkända var vanligare än i andra kurser, samt att betyget VG var vanligare än G, vilket tolkades som att klarade eleverna Projektarbetet så blev det med gott resultat annars inte alls. Denna undersökning visade också att Projektarbetet hade på vissa håll blivit för öppet och därför ostrukturerat, så en tydligare struktur var önskvärdt och nödvändigt för att eleverna ska kunna hantera processen. Lärarna hade också svårt att hantera kursen. Bristande tid för handledning, svårigheter med bedömning och betygsättning framgick tydligt. Förberedelsearbetet var mycket kort och ansvaret delegerades ner till arbetslagen som inte hade verktyg att hantera det. Andra brister var organisatoriska och begränsade resurser.

1.6.3 Projektarbetet ur lärarperspektiv

Tidigare studier har gjorts för att belysa utvecklingsarbete med examensarbeten, här ges ett exempel där skolledare kan ta lärdom av studiens resultat. Lundströms (2007) intervjustudie av fyra skolledare och 23 lärare på fyra olika gymnasieskolor visade på lärarnas perspektiv på utvecklingsarbetet av Projektarbetet.

En skola i den ovan nämnda undersökning utmärkte sig med en bättre organisation som bestod i att skolledningen utsåg en arbetsgrupp att ansvara för utformningen av Projektarbetet, samt ingick det i tjänsten av en utvecklingspedagog och två lärare hade 20 % av sin tjänst med att utveckla just detta. I övriga skolor som inte hade samma goda resultat skedde det mesta utvecklingsarbetet genom informella samtal lärare emellan för erfarenhetsutbyte. Skolledningen på dessa skolor hade delegerat utvecklingsarbetet till arbetslagen, problemet var att när dessa träffades var det bara en liten del i gruppen som jobbade med Projektarbetet och det var svårt att föra utveckling i det forumet. Lärarna beskrevs som lojala sin skola, men önskade mer stöd av skolledningen i utvecklingsarbetet. De var vana att anpassa sig till förändringar, de hade svårt att uppskatta vilken tid som var avsatt för Projektarbetet då det inte stod i tjänstefördelningen och ofta saknades ämnet på scheman. De la ner mer tid på kursen än som var fördelat, troligtvis för utvecklingsarbetet skedde under tiden som kursen var igång, de löste problemen när de uppstod, samt att handleda varje elev kräver mycket tid (Lundström, 2007).

Det stod klart att förberedelsearbetet på skolorna var dåligt, fortbildning saknades för de flesta likaså koppling till forskning eller forskande i den egna

praktiken. Erfarenhetsutbyte och utvärderingar var oorganiserade eller infann sig aldrig, organisationskommunikationen var bristfällig, gemensamma riktlinjer saknades och lärarna skapade egna varianter, vilket i sig skapade osäkerhet vad gäller bedömning och betygsättning (a.a).

1.7 Tidigare forskning

I avsnittet om tidigare forskning redogörs för två studier, en om självreglerande studier på gymnasiet där elevperspektivet gör sig gällande. Den andra forskningen hanterar handledning mellan skolledare och lärare. Där lärarnas förhållningssätt är intressant för föreliggande studie.

Österlinds rapport från 2008 om självreglerande studie grundar sig på flerårig forskning där hon följt samma grupp av elever från mellanstadiet till högstadiet och slutligen på gymnasiet där projektformen undersöks, det är 33 elever som deltagit och vid gymnasietillfället var eleverna spridda på 12 olika skolor i landet.

Österlind (2008) kallar studier som eleven själv planerar, styr och hämtar information till för självreglerande studier, vilket mer vardagligt skulle kallas för självständigt arbete. Val av uttrycket gör det mer tydligt att det är eleven som styr vad den ska lära. Denna arbetsform lägger mer ansvar på eleven och tar i viss mån ifrån lärarens ansvar att undervisa, arbetet ligger mer i att organisera elevernas arbete. Tanken är att eleverna ska känna större motivation och engagemang att lära sig. Det innebär också att lära sig ta ansvar då dokument ska lämnas in i tid och eleven ska hantera den frihet de får med detta arbetssätt. De ställda förväntningarna handlar om planering, självdisciplin, förmåga att göra medvetna val och att arbeta på egen hand.

Med projektform och självreglerande undervisning uppstår nya roller för lärare och elever. För att det ska fungera behövs kunskap i handledning som undervisningsmetod. Att undervisa och lära med handledning kräver viss kompetens hos både lärare och elever eftersom det är en specifik arbetsform. I inledningsfasen behövs en regelrätt inskolning för att eleverna ska förstå hur det är tänkt. Att planera ett arbete kan upplevas oklart och meningslöst om läraren inte gör klart för vad som ska göras och varför. Läraren behövs också då självreglerande studier kan ge svårhanterad valfrihet. För att en uppgift ska vara stimulerande ska den vara lagom svår, känns den övermäktig i jämförelse med elevens erfarenheter och kunskapsnivå får den istället en motsatt effekt. Enligt

Österlinds forskning har handledningen inte alltid fungerat så bra som var önskvärt och vad som brister kan bero på lärarnas fortbildning och hur mycket tid som avsats för handledning i tjänsten. Eleverna arbetar under fundamentalt olika villkor om de har kontakt med sin handledare eller inte, värst är det för de som söker hjälp och inte får det. Utan handledning finns det en risk att självreglerande arbete blir utan utveckling och lärande. Elever har behov av stöd i ett Projektarbete för att skapa engagemang. Österlinds slutsats blir att utan kontinuerlig handledning är kursmål och betygskriterierna i stort sätt oppnåeliga (Österlind, 2008)

Handledning i skolan mellan olika grupper (rektorer – lärare, lärare – elev, specialpedagog – lärare, på universitet, gymnasium, grundskola och även på förskolan) har vuxit de senaste åren och enligt Åberg (2009) är forskningsområdet handledning i skolan relativt outforskat och skulle behöva utvecklas. Åbergs forskning handlar om skolledares perspektiv på handledda gruppsamtal. 12 skolledare har ingått i intervjustudien vilken föregicks av en webbenkät med 433 deltagare.

Åberg (2009) beskriver att det är viktigt att förstå företeelsen handledning för att förstå varandra i en handledningssituation, det behövs kunskap kring begrepp, distinktioner och teorier. Vidare menar Åberg för att lyckas med handledning ska samtalet organiseras och förberedas så både handledare och handledd är förberedd på vad som ska hanteras. Ett utvecklat handledningsspråk skapar förutsättningar för de handledda att förstå handledningen med dess upplägg och innehåll samt de inblandades roller och förväntningar. Åberg menar att det inte är lätt att initiera nya begrepp då dess historiska kontext påverkar föreställningarna. Enligt studien uppfattar många lärare handledning som en verksamhet avsedd för nybörjare som ska ledas för handen. Vilket enligt Åberg skulle härstamma från hantverkstraditionen då mästare beskrev vad som skulle utföras. Studien pekar också på vikten av att handledningen bör byggas på frivillighet från den handledde annars kan obehag uppstå, vilket i sin tur kan leda till att nya idéer inte infrias. Handledning med direkta direktiv om hur den handledde ska göra visar på en bristande tilltro till den handledde att klara av uppgiften. De handledda måste känna delaktighet och inflytande för att åstadkomma utveckling. Åberg understryker att handledningens kvalitet är beroende av vilket förhållningssätt och vilken utbildning handledaren har i ämnet.

1.8 Teori -Handledning

Då handledning är ett centralt begrepp inom självständiga studier och något som kontrollerades vid skolinspektionens utredning av gymnasieskolors upplägg av Gymnasiearbetet behöver läsaren få en större insikt i vad handledning är och hur det går till. Avsnittet hanterar också relationen mellan handledaren och den handledde samt deras interaktion, för att gå vidare med hur arbetet läggs upp och planeras i stycket om handledning i praktiskt arbete.

1.8.1 Handledning som pedagogisk metod

Det finns olika sätt att kategorisera handledning, här redogörs för två olika sätt att förklara olika sorters handledning.

Egidius (2005) delar in handledning efter vilken hjälp eller stöd läraren ger eleven. Det finns den ”styrande och korrigerande” handledningen som kännetecknas av att läraren ger instruktioner, berömmar och kritiserar elevens arbete för att hjälpa med att nå uppsatta mål. Här kallas handledaren för vägledare. Nästa form av handledning är den ”undervisande” handledningen som är vanlig vid mästarlära, då läraren utgår från eget vetande och förmåga samt ger eleven exempel på hur eleven kan hantera olika arbetssituationer (Master-apprentice learning). En annan handledarform är ”strukturerad handledning” då läraren hjälper eleven att analysera situationer och förstå sammanhang, tänka på saker som eleven själv inte kommer på. Slutligen den ”reflekterande” handledningen då läraren utgår från elevens förslag och ställer frågor för att utveckla tankegångar och stöder eleven att ta nya grepp.

Per Lauvås och Gunnar Handal (1993) redogör för tre olika former av handledning, Konsultation, Supervision och Rådgivning. Konsultation och Rådgivning passar inte riktigt in i skolans struktur av flera skäl då samtalen försiggår mellan personer på ungefär samma kompetensnivå. Supervision får den beskrivning som passar handledning i skolan mellan lärare och elev då kompetensen skiljer mellan handledaren och den handledde. Det är handledaren som har ansvaret för den handleddes utbildning och kan bestämma hur arbetet ska utföras. Handledningen handlar om yrkesmässiga och uppgiftsinriktade förhållanden inte om personliga faktorer. Ett typexempel på handledningstillfällen enligt Supervisionsformen är vid projektorienterad undervisning likt Gymnasiearbetet, därför handlar följande handledningsavsnitt om Supervision.

1.8.2 Mötet med eleven

Handledningen delas upp i tre olika faser. Den första fasen kännetecknas av fokus på elevens tankar och idéer för det kommande arbetet. Handledaren underordnar sig eleven och letar efter vad den handledde uppfattar som viktigt. Eleven ska uppleva att handledaren tänkt hjälpa till med att utveckla arbetet och elevens yrkeskompetens. I andra fasen är handledarens roll att göra motstånd och problematisera det som eleven tror, oroar sig för, önskar eller gör. Om motståndet är för starkt kan eleven gå i försvar och börja gardera sig. I avslutningsfasen kännetecknas handledningen mer av jämlikhet eller jämbördighet, då eleven fått mer ansvar och kunskap genom processen (Lauvås & Handal, 1993).

När läraren ska ställa frågor är det bäst med raka frågor för att komma fram till vad de ska hantera, men det gäller också att ställa frågor som gör att eleven tänker till och verkligen tar tag i de svagheter och svårigheter som inte för processen vidare. Sedan stödjer läraren eleven i dess beslut och handlingslinje. Handledaren ska vara samtalspartner och öppna nya perspektiv tillsammans med eleven. En god relation, entusiasm och engagemang är enligt Egidius framgångskoncept för att komma på bra idéer ihop med eleven. Eleven märker direkt om läraren bryr sig om dem som individer. De känner om läraren intresserar sig för deras intressen och livsvärld, om läraren har en vilja att eleven ska förstå och lyckas (Egidius, 2005).

Lauvås och Handal (1993) förklarar att handledningen ska stå för viktig och professionell hjälp för utveckling genom att stimulera kreativitet och eget tänkande. Handledaren karaktäriseras likt Egidius beskrivning av närhet, omtanke och ett personligt engagemang. Det blir framgångsrikt då handledaren är intresserad av att eleven ska lyckas samt då handledningen visar tolerans mot det oklara och det ofärdiga. Det krävs kunskaper i yrkesområdet men också insikter och färdigheter för att genomföra en bra handledning.

Handledningen ska utgå från eleven och dennes utgångspunkter, då handledaren ska försöka förstå och ha respekt för andra uppfattningar än sina egna. Avsikten är att hjälpa eleven att komma fram till det bästa sättet att utöva yrket utifrån de värderingar, kunskaper och erfarenheter eleven har samt med hänsyn tagen av de kvalitativa och etiska krav som yrket kräver. Som handledare är det lättare att fastna i sina egna åsikter än att anstränga sig för att förstå vad den andre menar, tänker och står för. Samtidigt ska handledaren förmedla sina personliga

uppfattningar, synpunkter, idéer och erfarenheter, annat skulle betecknas som bedrägeri, då hen sitter inne med kunskaper men berättar dem inte (a.a).

1.8.3 Handledning i praktiskt arbete

Lauvås och Handal (1993) skriver att handledning som är kopplad till praktiskt arbete kan vara starkt präglad av målrationalitet då ämneskunskaperna står i fokus och handledaren lockas till att berätta för eleven hur arbetet ska utföras. Utbildning är något annat än enbart arbete och produktion. Elevens eget tänkande, reflektionsarbete och förståelse är viktiga delar för utveckling och lärande. Inom de flesta yrken är det förhållandevis lite som styrs av föreskrifter och procedurregler, det handlar mer om kvalificerat omdöme. Genom handledning kan eleven tränas till professionellt och kvalificerat omdöme då handledaren för in andra aspekter, fördjupar olika tankegångar, presenterar motsatta uppfattningar eller genom att ta upp andra teorier.

Enligt Lauvås och Handal (1993) består handledningsförloppet av tre olika sekvenser. De namnger dem efter dess tidsintervall, förhandledning, (genomförande) och efterhandledning. Genomförandet ställs inom parentes för i denna sekvens försiggår sällan någon handledning. Förhandledningen är den viktigaste då den lägger grunden för nästkommande sekvenser. Läggs tillräckligt med tid på den kan eleven själv bedöma och ta ställning till genomförandet, vilket sedan är grunden för en produktiv efterhandledning.

Vid förhandledningen kommer eleven med ett grundläggande planeringsunderlag och utifrån den utförs förhandledningen. Då är fokus på tillämpningen och hur eleven tänker förhålla sig till och agera i en bestämd yrkessituation. Samtalet ska resultera i praktiska konsekvenser för elevens fortsatta arbete. Det är eleven som ska komma fram till konsekvenserna och sedan utföra det som diskuterats. Handledaren kan förbjuda vissa alternativ och framhålla tvivel på planeringen eller peka på alternativ men betoningen ska läggas på elevens eget tänkande, ambitioner och självuppfattning. Det är viktigt att handledaren är ärlig, finns det starka tvivel på en planering och handledaren inte tar upp det till ytan blir relationen som handledningen bygger på skadad när den handledde misstänker att handledaren vetat hela tiden att planeringen var bristfällig (Lauvås & Handal, 1993).

Genomförandet ska föregås av ett tydliggörande om vilken roll handledaren har i genomförandefasen. Det kan lätt orsaka osäkerhet hos eleven då rollerna inte är tydligt förmedlade. Eleven blir säkrare i sin yrkesutövning då det klart och

tydligt har framgått att det är eleven som har det fulla ansvaret för vad som försiggår (a.a).

Efterhandledningen tar upp genomförandet utifrån de observationer och reflektioner som gjorts. Planering och förberedelser bedöms utifrån det som verkligen skedde. Det är också ett forum för reflektion över samverkan mellan planering och verklighet samt mellan teori och praktik. Utan förhandledningen kan efterhandledningen bli en utvärdering och bedömning av utförandet i förhållande till handledarens uppfattningar om hur en bra yrkesutövning ska se ut. Särskilt då handledaren är oerfaren och därmed tycks vara mer inriktad på sina egna prestationer än elevens. Ytterligare en osäkerhetsfaktor är när handledaren som man anförtrott sig till om sina svagheter nu ska bedöma arbetet. När dessutom handledaren ställer sig utanför med anteckningsbok och lätt kan upplevas som kontrollant är elevens osäkerhet nära till hands (a.a).

1.8.4 Formativ bedömning

Efter ovan presenterad teori om handledning är det intressant att göra jämförelser med vad som beskrivs som formativ bedömning. Vilket tidigare beskrevs vara en viktig metod att använda i GY-11.

Jönsson (2012) beskriver formativ bedömning som lärande bedömning vilket handlar just om elevens kunskapsutveckling och hur det förhåller sig till de angivna målen. Kriterierna är: Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i förhållande till målet? Hur ska eleven göra för att komma vidare mot målet? För att kunna göra detta så är det en förutsättning att läraren är medveten om elevens kunskapsutveckling. Genom exempelvis samtal och frågor kan läraren göra sig en uppfattning om vad eleven behöver för att gå vidare. Det är viktigt att förväntningarna är tydligt formulerade i handling vad eleven ska göra med kunskapen. Ytterligare faktorer för effektivt lärande är öppenhet för vad som förväntas av dem och stöd och hjälp från läraren, kamrater eller genom bedömningsmatriser. Bra bedömning ska utgå ifrån kursplanen och endast det som är relevant ska bedömas och med flera olika metoder.

Jönsson (2008) visar i sin doktorsavhandling att lärarstudenter förbättrar sitt resultat vid autentiska bedömningar som baserar sig på att eleverna får uppgifter som har ett realistiskt sammanhang och är verklighetsförankrat.

Gymnasiearbete på yrkesprogram är ett lysande exempel på en autentisk arbetsuppgift där något ska planeras och utföras i praktiken och sedan

utvärderas. Jönsson (2012) beskriver autentisk bedömning med två kriterier direkt och öppen. Bedömningen görs direkt, dvs. medan eleven gör det läraren vill att eleven ska göra. Den ska också göras öppen alltså eleven ska få relativt fria tyglar när det gäller att lösa och besvara en uppgift. Öppen bedömning är en fördel då komplexa förmågor ska bedömas som exempelvis yrkeskunnande och reflektion därav. Muntlig eller skriftlig feedback fungerar bra som metod vid dessa process- och färdighetsorienterade uppgifter skriver Jönsson under förutsättning att feedbacken är tydligt kopplat till uppgiften. Då får eleven komma med förslag om hur hen kan utveckla och förbättra sitt arbete och sedan återkomma med ett förbättrat arbete.

1.9 Sammanfattning

Undervisningen ska bedrivas efter principen om projektform då planering, genomförande och utvärdering är arbetsgången, eleven ska äga projektet och känna ansvaret för resultatet. Det är läraren som sätter upp kriterierna för bedömningen och hur arbetet ska utformas, detta ska tydligt förmedlas till eleverna i tidigt stadie. Lärarens uppgift är att handleda eleverna likt formativ bedömning då frågorna *Vart ska eleven? Var befinner sig eleven i processen? Och hur ska eleven komma till målet?* blir lärarens ledning i arbetet. Läraren ska stimulera elevens kreativitet och eget tänkande, ge raka frågor om processen och tillsammans med eleven utforma arbetet efter dess individuella behov. I planeringen ska arbetets komplexitet och sammanhang diskuteras, vilka val eleven gör kan problematiseras och utvecklas. Eleven ska visa förståelse för vilka förutsättningar arbetet kräver och planera därefter. Förhandledningen är viktigast för det fortsatta arbetet, då genomförandet är beroende av planeringen och utvärderingen ska koppla resultatet till förarbetet. Vid utvärderingen ska eleven reflektera över kvaliteten av sitt arbete och därför kan efterhandledning behövas för att stödja eleven i tankeprocessen. Läraren bör ha kunskaper i handledning och visa förståelse för att rollerna förändras och hur det påverkar elevens agerande, samt förmedla dessa premisser och vikten av handledning för eleven.

Österlinds studie (2008) betonar att handledning är en förutsättning för att självständiga studier ska fungera. Eleverna ska få klara regler och tydlig information för att minska upplevda orättvisor, likväl som samordning av förutsättningarna skapar mer likvärdig bedömning. Österlinds slutsats blir att utan kontinuerlig handledning är betygskriterierna i stort sätt ouppnåeliga. Liksom Österlind påpekar Åberg (2009) vikten av utbildade handledare och att

elever ska känna till hur handledning fungerar för att få handledningen produktiv. Åberg betonar också vikten av den handleddes aktiva roll för att åstadkomma utveckling. Jönssons (2008) studie visade på ett ökat resultat när lärarstuderande fått autentisk bedömning, en direkt och öppen bedömning av ett uppdrag som är verklighetsförankrat. Läraren kan då genom feedback ge eleven stöd för utvecklat lärande.

2 METOD

I detta kapitel kommer kvalitativ intervju att beskrivas och förklaras ingående för att erbjuda läsaren en insikt i det arbete som genomförts i uppsatsarbetet. Vidare redogörs för hur urvalet av intervjuerna gjorts och på vilket sätt samt innehållet i intervjuerna. Kapitlet avslutas med en förklaring till hur analysen av empirin arbetats fram. Därefter ifrågasättande av studiens trovärdighet och giltighet. Sist redogörs för allmänna etiska regler och särskilda ställningstagande vad gäller denna undersökning.

2.1 Metodval

Eftersom syftet är att undersöka ett antal yrkeslärares resonemang kring deras handledning inom Gymnasiearbetet valdes en kvalitativ studie. Trost (2005) menar att när syftet är att undersöka hur människor resonerar passar kvalitativ intervju, vilket är metoden för studien. Studien avser att beskriva och analysera lärarnas enskilda tolkningar och skilda arbetssätt. En sådan metodansats kännetecknar kvalitativ forskning, eftersom individers erfarenheter och åsikter studeras mer ingående och utgör datamaterial. Motsatsen till kvalitativa ansatsen är den kvantitativa. I en kvantitativ ansats undersöks omfattningen av ett specifikt fenomen och i vilken utsträckning det aktuella fenomenet förekommer, främst genom att presentera numerisk data med siffror, och då utan kvalitativa tolkningar, snarare sker tolkningar utifrån statistiska uträkningar och tabeller med mera (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.2 Kvalitativ intervju

Intervjuer är den metod som används för att tydliggöra lärarperspektivet i den föreliggande empiriska studien.

Kvalitativ forskning ska ha låg grad av standardisering för att få fyllig data och större möjlighet till variation. Intervjuaren fördjupar sig i respondentens svar för intervjuaren är intresserad av respondentens idéer och kunskaper om den verklighet som denne ingår i och skapar med andra människor. På så vis kan det inte finnas några givna svar (Kvale & Brinkmann, 2009), vilket även påverkar arbetet med att skapa intervjufrågor.

Det är önskvärt med en god relation med respondenterna för att de ska vilja delge allt de önskar säga om frågan som ställs. Vidare är det viktigt att ge en korrekt återgivning av intervjun och beskriva vad som faktiskt har sagts. För att

få en bättre förståelse för hur respondenten tänker ska citat användas, vilket också gör studien mer autentisk. Risken för intervjuarens egna åsikter eller tolkningar i resultatet minimeras på detta sätt. Objektivitet är ett ledord men risken finns ändå att intervjuaren söker data efter egna intressen. Att vara medveten om detta och söka efter objektivitet om vad som faktiskt sagts gör att intervjuanalysen blir mer tillförlitlig (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuer kan göras ostrukturerade, semistrukturerade eller strukturerade. De två förstnämnda är tydligt mer utformade som kvalitativa metoder, då frågeställningen handlar om att förstå och hitta mönster i respondentens utsagor. De ostrukturerade intervjuerna är mer som ett vanligt samtal om olika teman som forskaren förutbestämt, medan semistrukturerad är mer strukturerade genom att forskaren planerat specifika teman och formulerat frågor i en intervjuguide. I intervjuguiden kan det även förekomma formulerade följdfrågor (läs semi-strukturerad intervju i avsnitt 2.2.1 nedan). De strukturerade intervjuerna används mer i kvantitativ forskning då svarsalternativ är förberedda och forskaren kan göra statistiskt mätbara resultat (Trost, 2005).

De ostrukturerade intervjuerna kräver mer tid både till intervjun och till efterarbetet med transkribering och analys eftersom frågorna är så öppna att det är mycket upp till respondenten att tolka frågan och då kan följdfrågorna bli många. I första skedet i denna studie valdes en ostrukturerad intervjustruktur eftersom Gymnasiearbetet var ett nytt område och tanken var att beskriva och undersöka vad Gymnasiearbetet är för något. I skolinspektionens utredning (Westerdahl, 2014) genomfördes intervjuer med skolläda, lärare och elever som påvisade vikten av struktur och handledning i undervisningen av Gymnasiearbetet. Likaså i Österlinds (2008) empiriska studie påtalades vikten av handledning för elevers slutförande av självständiga projekt. Det var då beslutet togs att undersöka bedömning och handledning. Därför ändrades intervjufrågorna till att bli mer specifika och strukturerade men intervjuplanen behöll dock en del frihet som att frågorna kunde komma i olika ordning och det fanns möjlighet till följdfrågor, vilket kännetecknar semistrukturerna intervjuer (Trost, 2005). Efter att data samlats in gjordes ännu en begränsning då materialet ansågs för stort. Studien begränsades till att enbart handla om handledning.

2.2.1 Semi-strukturerad intervju

För den empiriska studien valdes därmed Semi-strukturerade intervjuer. Intervjuguiden avsåg att täcka de teman som studiens syfte avser att besvara om lärarnas tillvägagångsätt av Gymnasiearbetet, vilket ger teman om så väl

bedömning som handledning. Upplägget av intervjuguiden och frågeformuleringar utformades efter studier av Trost (2005) samt Lantz (2013) genom att först fundera ut vilken information som är intressant för studien. Därefter formulerades öppna frågor som då skulle kunna få fram svar på forskningsfrågorna, vilket resulterade i en intervjuguide (se bilaga 1). Frågorna kompletterades med följdfrågor om det som respondenterna svarade på för att förtydliga det respondenterna sagt. Vid sidan av frågorna hade intervjuaren skrivit orden *Hur? Förklara... På vilket sätt? Utveckla... Du säger att... hur tänker du då?* Motivet till det var att följdfrågorna inte skulle bli ledande och för att inte angripa respondenten med *varför?*-frågor som kan upplevas ifrågasättande (Lantz, 2013). Frågorna kom inte alltid i ordningsföljd så som semi-strukturerade intervjuguiden tillåter. När ett område som exempelvis *handledning* var avklarat läste intervjuaren igenom frågorna i guiden för att kontrollera om alla frågor hade blivit besvarade. Avslutningsvis sammanfattades informationen av intervjuaren och respondenterna fick möjlighet att komplettera eller förtydliga och själva göra en summering. Kvalitativa intervjuer kännetecknas av att vara öppna, flexibla och liknar vanliga samtal men med ett visst intresse att komma till djupet på ämnena och verkligen får svar på frågorna. Semistrukturerade intervjuer används för att inte leda respondenten till svaren. Frågorna ska vara öppna med möjlighet att fördjupas när något som respondenten uttrycker behöver specificeras eller förtydligas (Trost, 2005).

2.3 Urval

För att inhämta varierad information om lärares olika arbetssätt och förhållningssätt till Gymnasiearbetet genomfördes ett strategiskt urval (Trost, 2005). Skolan ligger i södra Sverige och valdes då det fanns ett uppdagat problem som beskrivs i inledningen. För att begränsa antalet intervjuer valdes lärare på naturbruksprogrammet, därefter de som arbetat med Gymnasiearbetet och slutligen har en lärare slumpvis valts ut inom varje arbetsgrupp för att få en bredd. Arbetsgrupperna hade själva fått organisera Gymnasiearbetet och därmed fanns möjlighet till att få fram mer information. Det fanns fyra arbetsgrupper under året 2014 på naturbruk på den aktuella skolan. I två av fallen var det så att lärarna var ensamma med uppdraget inom arbetsgruppen. I en av dessa arbetsgrupper hade läraren avslutat sin tjänstgöring på skolan och flyttat därför saknas den arbetsgruppen i studien, då ingen kunde ersätta hans plats. Fyra intervjuades likväl då den arbetsgrupp som hade flest betygsättande lärare i Gymnasiearbetet fick två väljas, Sara och Sven. Torsten var ensam i sin arbetsgrupp med uppgiften. Harald hade en annan lärare att dela arbetet med.

Samtliga har givits fiktiva namn. Nedan följer en översikt av respondenternas utbildning och handledarerfarenhet.

Tabell 1: Respondenter i studien

Fingerat namn	År på skolan	Läraryrke	Yrkesutbildning	Handledarerfarenhet
Torsten	>10	Ämneslärare	Nej	Ja
Sara	<3	Ämneslärare	Ja	Nej
Harald	<3	Nej	Ja	Nej
Sven	>10	Yrkeslärare	Ja	Ja

2.4 Genomförande

Intervjuerna inleddes med att informera respondenterna om syftet med studien, att respondenten kommer att förbli anonym, att de har rätt att avbryta intervjun när de vill. Samtliga gav sitt medgivande till att intervjun fick spelas in med stöd av mobiltelefonen som intervjuaren hade med sig till intervjutillfällena.

De första frågorna handlade om respondenternas bakgrund som exempelvis utbildning och tidigare erfarenheter av handledning. De områden som behandlades i intervjun var Gymnasiearbetets struktur, handledning och betygsbedömning. Strukturen valdes för att få en överblick av hur lärarna arbetat, handledningen valdes för att undersöka undervisningssituationen och betygsbedömningen för att undersöka kopplingen mellan handledning och bedömning. Vissa frågor fick utförliga svar och svarade delvis på efterföljande frågor, men konsekvent ställdes alla frågor i intervjuguiden så respondenterna fick samma chans att svara lika utförligt på frågorna. De flesta följdfrågor undersökte med frågan hur? eller vad? En kort stund av tystnad gjorde också att respondenten förklarade det de berättat mer fördjupat, vilket bekräftas av Kvale och Brinkman (2009).

Intervjuplatsen fick respondenten själv välja. Samtliga intervjuer genomfördes i en för respondenten väl vald plats. Intervjun genomfördes i placering med vinkel mot respondenten för att minska förhörskänslan som kan uppstå om man sitter

direkt mittemot varandra (Lantz, 2013). Det är viktigt att under intervjun fundera över kroppsspråket då gester som att ha armarna i kors, kan upplevas hotfullt eller ifrågasättande. Istället valdes en öppen famn och en fokuserad och intresserad blick genom ögonkontakt (a.a.). Intervjun avslutades med en sammanfattning med fråga om komplettering och ett tack för deltagandet.

2.5 Analysmetod

När intervjuerna var gjorda och transkriberade sammanfattades materialet och sedan utfördes en meningskoncentrering enligt modellen nedan. Därefter gjordes en jämförelse mellan data från de fyra intervjuerna i ett samlat dokument utefter de olika teman och kategorierna som skapats.

2.5.1 Utskrifter

Samtliga intervjuer genomfördes och därefter transkriberades. Varje intervju tog mellan 3-4 timmar att transkribera. Varje intervju blev ungefär 6 stycken A4 sidor i omfattning, förutom en utskrift som enbart blev fyra sidor långt. Eftersom det fanns mycket upprepningar i den intervjun så blev den utskriften något kortare än de övriga. Samtliga intervjuer dubbelkontrollerades genom att lyssna av intervjun återigen och texten kontrollerades så ingen information gick förlorad i transkriberingsprocessen. Utskrifterna var av formell skriftspråklig karaktär då upprepningar och talspråk togs bort, pauser och känslouttryck finns heller inte med, personer och platser som nämns har också avidentifierats för att upprätthålla en forskningsetik i studien.

2.5.2 Meningskoncentrering

Kvale och Brinkmann (2009) beskriver meningskoncentreringen genom att forskaren genomför tre steg. Först lästes de transkriberade intervjuerna igenom ett par gånger och det centrala i transkriberingen stryks under, alltså det som är relevant för studien. I det andra steget, i ett nytt dokument fastställs meningsenheterna så som respondenten uttrycker dem med egna ord, för att i det tredje och avslutande steget, formulera de teman som dominerar i datamaterialet och som sedan kategoriseras genom uttalanden efter intervjupersonens idé som det uppfattas av forskaren.

I detta arbete gjordes ett mellanarbete efter transkriberingen. Det transkriberade materialet kortades ned genom att sammanfatta vad som sagts. Därefter fick respondenterna det nya dokumentet på ett par sidor med löpande text för att kontrollera att inget missuppfattades under deras intervju. En komplett

transkribering med hmm-anden, dialektala ord och hopp mellan olika ämnen kan ge en avskräckande reaktion och respondenten tar tillbaka intervjun och vill inte ställa upp (Kvale & Brinkman, 2009). Eftersom möjliga respondenter var få personer tog intervjuaren det som kändes säkrast för att få behålla materialet, men ville ändå att respondenterna skulle få ta del av det som skulle analyseras, för att säkerställa informationen. Nedan ges ett fullständigt exempel över hur sammanfattningen och koncentreringsen genomfördes. På så vis erbjuds läsaren förstå det arbete som innebär att centrala teman skapas som senare ger struktur till resultatet i nästa avsnitt.

Tabell 2: Exempel på genomförd meningskoncentrering gällande handledning

Då är det ju först att planera upp det här, enligt den här tidsplanen som vi talat om, sedan hela tiden har kontakt med dem dels under planeringsfasen så att de kommer in med uppgifter på medbedömaren om det är uppdragsgivaren eller handledaren på universitetet så man har koll på den biten som sen ska hjälpa dem med det praktiska där de ska vara ute och jobba.	Som handledare planerar man upp arbetet enligt tidsplanen och hela tiden ha kontakt med eleverna så saker blir gjorda och så att information kommer in till handledaren, bl.a val av projekt och uppdragsgivare.	Planerar upp efter en tidsplan. Ser till att eleverna gör vad de ska.	Handledarroll Ansvars- perspektiv
--	--	--	---

I den vänstra spalten finns intervjuans transkribering, där sammanfattas texten som förs över till andra spalten. Det är det material som respondenterna får ta del av i ett samlat dokument. Därefter görs två skilda dokument för var och en av respondenterna, en om handledning och en om bedömning. Den tredje spalten visar det centrala som förts över till dokumenten, vilket är en förkortad och koncentrerad variant av ursprungsmaterialet. Den fjärde spalten redogör för funna teman, dessa skapades efter att fråga texten om vad texten handlar om, den underliggande meningen med uttalandet.

2.5.3 Kategorisering

När meningskoncentreringen var gjord formades kategorier av de funna temana. Kategorier formades efter hur respondenterna beskrev de centrala temana. När det gällde handledarrollen handlade intervjuerna om delaktighet, möten och tid

vilka då blev kategorier som sedan jämfördes. Ansvarsperspektivet kategoriserades efter elevansvar, läraransvar och delat ansvar. Elevkontakt kategoriserades efter relation och samtal. Analysen fortgick så att gå tillbaka till ursprungsmaterialet och fråga hur dessa kategorier speglar sig i transkriberingsdokumentet. Detta material ligger sedan till grund för resultatet i nästa kapitel.

2.5.4 Jämförelse av data.

Meningskoncentreringarna från (se *Tabell 2* ur kolumn 3) de olika intervjuerna jämfördes i en tabell där likheter och skillnader mellan lärarna blev tydliga. För att tydliggöra följer här en tabell:

Tabell 3:Handledning, elevkontakt

Torsten	Sara	Harald	Sven
Har återkommande kontakt med eleverna så saker blir gjorda.	Eleven arbetar efter givna ramar utan att läraren lägger sig i.	Diskuterar arbetet på plats med elever, om vad som ska göras och hur.	Stöter på elever i förbifarten och önskar information från dem.
Bokar möten med eleven för att planera fortsatt arbete.	Eleverna fick komma med frågor. Läraren fanns tillgänglig.	Bokar möten med elever och planerar arbetet.	Väntade på info från eleven. Ordnade inga möten med eleven.
Inte tjänstefördelat, planeringstid användes.	Tjänstefördelat, hade gemensam tid med eleverna.	Tog sig tid fick sätta annat åt sidan.	Hade lektioner på annat håll ingen tid för handledning.

2.6 Trovärdighet och giltighet

Reliabilitet är att det som framkommer ur studien ska vara tillförlitlig och inte ändrats från sitt ursprung, både teori och empiri. Reliabilitet handlar då också om att studien skulle få samma resultat utförd av en annan forskare eller vid en annan tidpunkt. Detta är svårt att garantera då detta är en begränsad kvalitativ intervjustudie och med tiden förändras folks uppfattning och arbetssätt. Syftet är inte att dra några generella slutsatser utan få en inblick i lärares resonemang Gymnasiearbetet.

Vetenskapsrådet (2014) föreskriver att all fabricering, stöld, plagiering eller förvrängning av data är oetiskt och undergräver framtida forsknings förtroende. Med detta som utgångspunkt har all information bibehållit sitt ursprung endast kortats ned utan att tappa väsentlig data. All data och de olika delarna i processen är sparade så processen kan följas tillbaka till ljudinspelningen. Värt att tillägga är att samtliga respondenter lämnade tillbaka sin intervjusammanfattning och godkände fortsatt arbete med empirin. Det som ansågs väsentligt för studien fördes över till ett nytt dokument, vad som är viktigt är att inget lagts till som egna åsikter i texten eller klippts ihop till meningar på ett sätt som gör att innebörden förändras.

Validitet handlar om studiens giltighet, att frågorna som ställs i intervjun stämmer överens med forskningsfrågor och syfte. Frågorna skrevs för att få svar på studiens syfte, efter att intervjuplanen formulerats gick intervjuaren igenom frågorna för att kontrollera syftet med varje fråga och vilka tänkbara svar som kunde komma. Därmed kunde intervjuaren kontrollera att forskningsfrågorna skulle kunna besvaras i analysarbetet. Flera intervjufrågor kunde behandla samma forskningsfråga för att få flera infallsvinklar och för att skapa variation i materialet. Teori och bakgrund anses också som relevant för att uppnå studiens syfte.

Analysen ska göras av det som faktiskt sagts, men det behöver inte överensstämma med verkligheten, verkligheten är subjektiv. Det överensstämmer med respondenternas verklighet, eller den verklighet respondenten avser att förmedla (Kvale & Brinkmann, 2009). Det är intressant med de subjektiva upplevelsorna från dessa fåtalet respondenter, då deras utsagor kan ge ökad insikt om vad som görs inom ramen för ett Gymnasiearbete.

2.7 Forskningsetik

Vetenskapsrådet beskriver fyra krav för forskning (Vetenskapsrådet, 1991). Informationskravet som handlar om att informera deltagarna om syftet med studien och att de har rätt att avbryta intervjun om de vill och när de vill (a.a). Denna information gavs vid förfrågan om respondenterna ville vara med i studien samt inleddes varje intervju med denna information. För att säkerställa att all information kom med hade intervjuaren informationen nedskrivet på intervjuplanen. Samtyckeskravet är uppfyllt då respondenterna deltog frivilligt och välvilligt vilket vikten av poängterades redan vid tillfrågan om deltagande samt upprepades frågan vid intervjun. Efter intervjun fick de dessutom information om vad som kommit fram av intervjun och då haft en möjlighet att avstå från studien. Konfidentialitetskravet handlar om att respondenterna kommer att vara anonyma och deras uppgifter kommer att förvaras så ingen obehörig kommer åt data, vilket bara får användas i forskningssyfte (a.a). Eftersom det är så få personer som intervjuas är det en övervägande risk för att respondentens identitet kan röjas (SCB, 2001). Därför är informationen om respondenterna allmänt hållen, med fingerade namn, kön och ålder presenteras inte och endast det som är intressant för studien skildras. Slutligen Nyttjandekravet som innebär att uppgifter om respondenterna eller materialet från intervjuerna får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Vetenskapsrådet, 1991).

3 RESULTAT

Gymnasiearbetet är ett stort, självständigt arbete som bedrivs över lång tid, i de flesta fall upp till ett år. Projektet ställer höga krav på både elever och lärare och på skolan som organisation. Läsåret 2013-2014 slutförde den första årskullen gymnasieelever *Gymnasiearbetet*, det är erfarenheterna efter detta första år som respondenterna relaterar till. I nedanstående avsnitt presenteras studiens resultat. Syftet med studien är att undersöka ett antal yrkeslärares resonemang kring deras handledning inom Gymnasiearbetet. Fyra lärare verksamma inom Naturbruk med inriktning Skog har intervjuats. I citat kan (...) förekomma och det innebär att citatet kortats ned då respondenten hoppat mellan olika ämnen eller upprepar det som redan sagts.

3.1 Karaktärer

Under analysen av intervjuerna återkom tre tydliga teman som kan förklara begreppet handledning ur lärarperspektiv. Det första handlar om vilken roll lärarna beskriver att de har under handledning av Gymnasiearbetet. Det andra temat beskriver vilket ansvarsperspektiv läraren har för genomförandet av Gymnasiearbetet. Det tredje temat beskriver vilken handledarkontakt lärarna haft med eleverna.

Tabell 4: Analysöversikt av handledning utifrån roll, ansvar och elevkontakt.

Handledare	Handledarroll	Ansvarsperspektiv	Elevkontakt
Torsten	Reflekterande	Elev/Läroansvar	Samrådande
Sara	Strukturerad Examinator	Elevansvar	Dolt styrande
Harald	Mäster	Läroansvar	Samrådande
Sven	Examinator	Elevansvar	Fragmentarisk

Tabellen ovan visar läst från vänster vilka de intervjuade är, sedan vilken handledarroll personen bedömts att tillämpa, därefter vilket ansvarsperspektiv läraren beskrivit och slutligen vilken elevkontakt läraren haft som handledare.

3.1.1 Handledarroll

Under intervjuerna framkom fyra olika lärarperspektiv på vad det innebär att vara handledare för eleverna i deras Gymnasiearbete. Resultatet visar alltså att av fyra intervjuade lärare finns det fyra olika arbetssätt att bemöta eleverna som handledare.

Den reflekterande handledaren

Den reflekterande handledaren karaktäriseras med att handledaren organiserar elevernas arbete tillsammans med eleven för att uppnå en prestation med vad läraren och medbedömaren anser vara bra kvalitet. Handledaren använder sig av informationsmöten, enskilda samtal med elev, deadlines för inlämningar och medbedömarkontakt. Handledarens främsta uppgift är att vara en samtalspartner att diskutera arbetet med.

Torsten har inte fått någon särskild handledarutbildning men har erfarenheten av att vara handledare i det tidigare examensarbetet, Projektarbetet. Han har tagit tid från andra kurser för att förbereda eleverna och handledarsamtalen har han gjort på sin planeringstid. Han hade åtta elever att handleda.

Han börjar redan på höstterminen med att informera eleverna om Gymnasiearbetet. Informationen handlar om vad de ska göra och när. Eleverna kommer med förslag och Torsten kan avvisa de förslag som inte passar i uppgiften, han tycker det är viktigt att eleverna själva kan komma med förslag men också att det finns alternativ för de som inga förslag har. Eleverna får tid att fundera över arbetet och har möjlighet att utforma egna förslag och alternativ. I januari gör de studiebesök för att visa på alternativa förslag på arbeten i samarbete med ett universitet. Eleverna får en deadline då de ska bestämt sig för ett projekt. Torsten bestämmer om projekten är lämpliga eller inte och tycker det är viktigt att ställa krav för att upprätthålla kvaliteten. Förutom hans krav upprätthålls kvaliteten enligt Torsten, genom uppdrag utanför skolan så arbetet blir så realistiskt som möjligt. Han beskriver hur han arbetar som handledare med eleverna i de olika faserna av Gymnasiearbetet i citatet nedan.

Jag planerar upp enligt tidsplanen, sedan hela tiden har kontakt med eleverna dels under planeringsfasen så att de kommer in med uppgifter, vid genomförandefasen ringa eller maila och kolla upp hela tiden hur det går.(...) Så jag ser helt enkelt till att det fungerar rent praktiskt och sedan i efterarbetsfasen hjälper dem så det blir rätt typ av redovisning, (Torsten)

Under genomförandefasen då eleverna arbetar utanför skolan hos någon medbedömaren håller han kontakten med både medbedömaren och eleven. Då kontrollerar han att eleverna gör vad de ska eller om de stött på några problem, han undersöker om medbedömaren är nöjd med resultaten. I vad han kallar efterarbetet hjälper han eleven med hur arbetet ska redovisas, själva rapporteringsmallen har han i tidigare skede gått igenom med eleverna. Han

lägger störst vikt vid handledningen före och efter genomförandet. Handledningen utförs efter att han bokat möte med elever, i dessa samtal får eleven ställa frågor och handledaren informerar om hur arbetet kan fortskrida. Han beskriver dessa möten i citatet nedan:

Så jag försöker besvara de frågor de har och så diskuterar vi kring det. Frågor som, vad ska jag göra mer exakt? och varför är det på det viset? diskuterar kring det de ska göra. Vi diskuterar hur man kan lösa de direkt konkreta problemen de har. Det är det de vill ha svar på; - hur ska jag göra nu?- Ska jag göra si eller så? det är det. Handledning kring aktuella problem. (Torsten)

De diskuterar olika alternativa sätt att angripa uppgiften och varför det ska göras på ett visst sätt. Eleven lyfter olika konkreta problem och samtalet mynnar ut i ett handlingsförfarande.

Den strukturerade examinatorn

Den Strukturerade Examinatorn kännetecknas av att ha en plan och struktur över hur arbetet ska gå till. Eleverna får information inledningsvis sedan mer om de frågor efter det. Den främsta uppgiften beskrivs som att vara en summativ bedömare genom hela processen.

Jag är med och lyssnar, bedömningen är ju hela tiden, jag kan ju inte lägga mig i absolut inte, men man kan ställa frågor som: - har ni tänkt på detta nu.. Har ni med allt nu? (Sara)

Sara har ingen erfarenhet eller någon särskild utbildning av handledning, hon har blivit tjänstefördelad på gymnasiearbetet, och delat klassen i tre grupper då hon har två kollegor som tar hand om varsin grupp. Hon har ansvaret för tre elever som ska utföra Gymnasiearbetet tillsammans.

Sara beskriver handledarrollen med att läraren ska informera om ramar och struktur. Själva handledningen handlar om att försöka styra eleverna med antydningar och ledande frågor, den summativa bedömningen finns i tankarna genom hela processen. Läraren har en planeringsvecka med eleverna då eleverna får komma med frågor, själv letar hon upp eleverna för att bedöma hur arbetet går. Hon anser inte att handledaren ska hjälpa eleverna, hur eleverna skulle gjort berättar läraren sedan efter arbetet slutförts. Hon berättar i citatet hur hon ställer frågorna:

Har ni tänkt på allt? utan att säga vad allt är. Har ni med allt? Är de nöjda då fast de glömt fikaten, ja då är det så. Så man ska inte hjälpa dem där, inte curla, det får man ta efteråt. (Sara)

Hon ställer också frågor om hur eleverna skulle vilja ha det om de själva skulle varit deltagare, hon vill få eleverna att tänka själva. Vid själva genomförandet bedömde läraren hur eleven utförde arbetet. Hon pratade inte med eleven och gjorde sig osynlig. Hon fick rycka in när eleven inte tycktes klara uppgiften och eleven fick tillrättavisning. Eleven var mycket stressad och enligt Sara var det flera elever som hade svårt att hantera de ombytta rollerna i detta upplägg. Sara trodde att eleven hade en bättre planering än vad det visade sig och elevens genomförande blev bristfälligt. Vid efterarbetet var handledarrollen den att ge sin syn på elevens arbete under elevens redovisning. I följande citat förklarar Sara sin syn på handledning vid bedömningstillfället och hur de ombytta rollerna fungerade:

Vi pratade helst inte ens med den som hade uppgiften, vi var osynliga. Det var inte alla elever som tyckte att det var så enkelt, men så skulle det ju va, det var ju att man skulle klara det själv. Det var ju inte med hjälp av eller med stöd av, utan det skulle ju vara på sin egen nivå, så att man tänker på det som handledare. Att man backar, så kan man diskutera det sen på slutet. Lite ombytta roller. (Sara)

Mäster

Mäster är en handledare som vet hur han vill ha arbetet gjort, handleder i arbetsgång och teknik, planerar tillsammans med eleverna men är den som leder arbetet som en arbetsgivare.

Harald har ingen särskild handledarutbildning, anser själv att han inte har någon erfarenhet av handledning och har ingen tid avsatt för detta i sitt arbete men tar sig tid för eleverna medan annat arbete får vänta.

Harald beskriver sin handledarroll som omhändertagande av eleverna. Hans elever höll på att misslyckas med sitt Gymnasiearbete när han tog över ansvaret för dem. Harald bokade möte med eleverna och började med att undersöka vad eleverna ville göra. Han beskriver sitt första möte med eleverna i följande citat:

Då hade vi en diskussion om vad de ville och att det kunde vi nog ordna. Då kom vi fram till att röjning skulle de nog kunna. Röjningen kan de flesta och det lät bra, då hade vi kommit fram till vad de skulle göra. (Harald)

Ovanstående påvisar att han var mån om att eleverna skulle klara av arbetet och att uppgiften var något de ville utföra. Han påtalar att de diskuterade vad eleverna skulle göra och att beslutet var båda parter. Deras samtal handlade om vad de skulle utföra och senare om hur de skulle utföra det:

Ja de ville röja, då kan ni få ett område och röja på det, då fick vi gå igenom hur det skulle se ut efteråt och de hade förslag på det och jag hade förslag på det också, så vi fick enas om det. Det var ett litet område. Jag tänkte ut ett område där det inte skulle vara så mycket skog och det blev då fokus på naturhänsyn och landskapsvård och mer det fokuset där då. Det köpte de sen och de gjorde det tillsammans. (Harald)

Harald beskriver ovan att han och eleverna gav förslag på arbetssätt. De kom tillsammans fram till vad som skulle göras, samtidigt som han beskriver att det var hans alternativ och tankar som verkställdes inte elevernas. Han var aktiv genom hela processen, han planerade tillsammans med eleverna, kontrollerade utförandet och eleverna slutrapporterade till honom, vilket han sedan bedömde.

Examinatorn

Examinatorn utför ingen handledning, den utvärderar och betygsätter bara elevernas arbete.

Sven har ingen särskild utbildning i handledning men har erfarenhet som handledare sedan tidigare examensarbeten som det tidigare projektarbetet. Han hade ingen tid avsatt för handledning och när eleverna planerade hade han lektioner med andra klasser.

Sven beskriver hur en handledare kan agera, med att resonera med eleverna, stötta vid svårigheter, kontrollera att saker blir gjort, han kallar det att checka av så båda parter är klara över att arbetet blir bra gjort. Han är dock förbryllad över hur handledning ska bedrivas i Gymnasiearbetet då han menar att eleverna ska visa vad de lärt sig och bedömas. Han beskriver sina funderingar i citatet nedan:

Men det är svårt hur mycket man ska handleda i ett gymnasiearbete? Kommer de och frågar om råd då är det en sak, frågar de om erfarenhet, eller annat men frågar de inget då är det värre. (Sven)

Man skulle handleda dem mer och vara mer tydlig och stanna upp och checka av. Så långt ska ni ha kommit till den här dagen och så checkar man av, det här är bokad och det här är bokad, det här ska göras, (...). Men då har jag väglett dem och sagt vad de ska göra, frågan är hur mycket? hur mycket man ska göra som handledare? Jag kan tänka mig att man måste checka av märker man då att det fattas viktiga detaljer, vad gör man då? Hur tänker ni där? Man måste försöka vägleda dem lite där, det är det som är det svåra. Man vill ju helst inte, man vill ju helst att de skulle fixa det här själva. (Sven)

Sven beskriver sin handledarroll med eleverna som avvaktande. Han väntar på att eleverna ska komma med frågor. Han hann inte träffa eleverna före

genomförandet då han hade lektioner med andra och ansåg sig träffa eleverna alldeles för lite. Han hade sagt vilken yrkeskategori de skulle vara och att de ska forma en plan över aktiviteter samt att tänka igenom alla situationer som kan uppstå. På frågan om han träffade eleverna före genomförandet svarade han:

Ja nån gång, jag frågade om de hade någon plan och om de hade något, skrivit ner nån tidsplan, vilka aktiviteter, det var det jag hann säga dem, som jag kunde få. Jag träffade dem egentligen ingenting. (Sven)

Sven fortsätter att resonera med sig själv om hur det skulle ha varit istället och påtalar att bedömningen står i vägen för handledningen:

Så här i efterhand skulle man ju kollat upp mycket mer. Men gymnasiearbetet går ju ut på att visa vad man lärt sig, då vill man ju kanske inte leda för mycket. Tanken är väl att de ska få tänka ganska fritt om vad de lärt sig och där kände jag väl att hur mycket ska man lägga sig i egentligen. Då la vi oss nog i lite för lite. (Sven)

Han berättar att han inte hade information om hur eleverna tänkt genomförandet och var osäker om eleverna skulle komma på den aktuella dagen överhuvudtaget.

3.1.2 Ansvarsperspektiv

Intervjuerna visade på tre olika sätt att fördela ansvaret för att Gymnasiearbetet skulle bli slutfört. Det första perspektivet beskriver en fördelning av ansvaret mellan lärare och elev, sedan kommer två respondenter som beskriver att ansvaret för Gymnasiearbetet ligger helt eller till största delen på eleven, slutligen en beskrivning av att ansvaret ligger hos läraren.

Lärare- och elevansvar

Torsten påpekar i tidigt stadie att det är elevernas ansvar för vad som ska göras. Hur det ska göras är lärarens ansvar att förmedla. I följande citat beskriver han vad han som lärare ansvarar för och vad eleverna ansvarar för:

På höstterminen, informerar jag lite lätt om vad som gäller och när de ska göra vilka moment. Hur mycket ska ni göra, vad ska ni göra, när ska ni göra det, då kommer det alltid lite idéer och jag kan sälla bort de värsta tokigheterna. (Torsten)

Torsten anser att det är lärarens ansvar att upprätthålla kvalitet och avgöra vad som är ett lämpligt projekt. Han är noga med att informera eleverna om planering, förslag på arbeten, genomförande, medbedömare och på vilket sätt det ska redovisas. Lärarens ansvar är också att kontrollera att eleverna gör det de

sagt att de ska göra. Torsten ser till att boka möten med eleverna. Vid handledarsamtalen är det dubbelt ansvar, både lärare och elev ställer frågor, ger svar och diskuterar, olika alternativ bollas och det hela slutar med att eleven tar ansvaret för vad som ska utföras. Det är eleven som äger projektet, det är eleven som ansvarar för att det ska bli gjort. I följande citat beskrivs just det att läraren kontrollerar att arbetet blir gjort som eleven sagt och att han finns till hands om några problem uppstår, vilket tyder på att ansvaret för uppgiften ligger hos eleven och att ansvaret för att det ska fungera ligger hos läraren.

Kollar att eleverna gör vad de ska efter sin planering och har de några problem så får de kontakta mig under den här utförandeperioden. (Torsten)

Läraren ger möjligheter till att det kan bli gjort. Han har kontakt med medbedömaren, ser till att de förstått innebörden av uppgiften och att avslutningsvis bedöma redovisningen som lämnas in i form av en rapport.

Elevens ansvar nr1

Sara beskriver ansvarsfördelningen så att det är eleven som från början till slut ska ansvara för att arbetet blir gjort, hon ser Gymnasiearbetet som ett examensprov och att hon inte ska lägga sig i.

Det handlar om att visa vad man lärt sig under åren som ett gesällprov liksom frisör. Man ska göra vanligt förekommande arbetsuppgifter och får visa vad de har med sig som ett examensprov. (Sara)

Ett visst ansvar finns ändå hos läraren, Sara berättade för eleverna hur hon tänkt sig strukturen och bedömningen, skulle eleven ha frågor så kunde de komma med dem. I följande citat påpekar Sara att ansvaret hos läraren ligger i inledningsskedet då informationen om ramarna ges och att ramarna förmedlas med tydlighet för att Gymnasiearbetet ska bli bra.

För att det ska bli ett bra gymnasiearbete, tror jag det är viktigt med bra input från läraren innan och tydlighet med ramar så eleverna vet vad som gäller och vilka krav som ställs. (Sara)

Läraren hade också tagit på sig ansvaret för vilket projekt eleverna skulle göra. Lärarlaget hade konstruerat tre olika case (lärarlagets ordval) som eleverna fick välja mellan att utföra, då de skulle agera ledare inom olika friluftaktiviteter. Om eleverna hade kommit med ett godkänt eget förslag hade eleverna fått göra det istället. Ansvaret för att sedan klara av arbetsuppgifterna var elevens, se citat nedan:

Som jag hade en elev som inte kunde så mycket om paddling fast hon valt det caset, så kunde jag säga att du behöver kanske träna på det innan så du är helt säker. Men sen är det ju upp till eleven att ordna med det. Det handlar ju om att ha självinsikt. (Sara)

Elevansvar nr 2

Sven beskriver att Gymnasiearbetet är elevens ansvar från början till slut. Det är elevens ansvar att ta kontakt med läraren och ställa frågor. Han beskriver också att eleverna ska veta vad som krävs eftersom de gått utbildningen. Eleven ska planera och redovisa detta för läraren. Genomförandet är elevens ansvar att sedan bedöma och värdera arbetet görs dock av läraren och medbedömaren.

Sven berättar att eleverna själva fick välja något av de färdigkonstruerade case som lärarna konstruerat. Hans elever hade valt ett case som de saknade kunskaper kring, vilket visar på att han helt lämnar över ansvaret för resultatet på eleverna. I citatet nedan beskriver han hur eleverna valt uppgiften som en utmaning och att de saknade kunskapen:

Eleverna själva tog detta som en utmaning för de hade missat så mycket om detta i sin utbildning. (...)Våra elever skulle haft mycket mer information, de klarar helt enkelt inte det här, utifrån sin egen kunskap. Deras mål var egentligen inte att visa vad de kunde utan det var att lära sig något nytt som de gått miste om, det var inte det bästa ju, att ha ett gymnasiearbete på det viset. Det är inte tanken med gymnasiearbetet heller. (Sven)

Han berättar också att planeringen lämnades över till andra lärare i arbetslaget, som han tror informerade eleverna. Själv kan han inte redogöra för vad eleverna ska uppvisa för att klara målen. Dessa beskrivningar visar bara på att han fråntar sig allt ansvar för uppgiften. Han påpekar att han inte hade tid samt att han inte var så involverad eftersom han inte hade klassen i övriga ämnen. När han berättar om hur det varit är han inte särskilt nöjd med ansvarsfördelningen och tycker att mer ansvar borde ligga på läraren. I citatet nedan visar han på att han hade velat vara mer delaktig i planeringen och säkerställa kvaliteten på utförandet:

Jag hade velat ha mer koll på deras säkerhetstänk, hur de hade tänkt när de skulle utföra de olika aktiviteterna. (Sven)

Han är osäker på hur Gymnasiearbetet egentligen är tänkt att gå till och vilken roll han som lärare har i arbetet. Han har valt att låta eleverna göra hur de tror det ska vara och reflekterar över detta:

Alla är inte kapabla att klara det här helt utan hjälp, utan man måste ställa motfrågor och kolla vad de har gjort och styra upp det helt enkelt. Det är säkert många elever som inte

behöver det, men det finns också många som mina här som behöver det. Som har slirat ganska mycket i sin utbildning och behöver mer hjälp. (Sven)

Han resonerar med sig själv fram och tillbaka genom intervjun om hur han gjort och hur han skulle ha gjort och om han som lärare skulle varit mer delaktig:

Men det är svårt att inte peta i saker och ting, det är svårt att inte säga något och låta det gå åt helsike, det vet jag inte om nån lär sig så mycket på. Om det är så bra. (Sven)

Läroansvar

Både elever och handledare tar ansvar för att arbetsuppgiften ska bli gjord. Det visar sig dock att handledaren tar överhanden när det gäller hur det ska utföras. Harald berättar i citatet nedan att han hade en tanke om hur de skulle göra och att han ville ha det på ett särskilt sätt.

Jag hade väl gett dem lite hintar om hur jag mer skulle vilja ha det. (Harald)

Citatet nedan visar också på att det är handledaren som har huvudansvaret, då han beskriver eleverna som delaktiga i planeringen. Själva utförandet står dock eleverna för själva.

Då diskuterade vi fram att detta blev en bra lösning, de var delaktiga hela tiden. Sen fick de åka upp och planera området i fält. (Harald)

3.1.3 Elevkontakt

Lärarnas kontakt med eleverna beskrivs i tre olika kategorier. Två av lärarna hade en samrådande elevkontakt där det fanns en dialog mellan lärare och elev och dessa parter samarbetade för att få elevernas Gymnasiearbete fullbordat. En lärare beskrev sin elevkontakt som dolt styrande, det kännetecknas av att läraren ville att arbetet skulle göras på ett visst sätt och styrde då eleverna med ledande frågor och antydningar. Den tredje varianten av elevkontakt var fragmentarisk kontakt, läraren träffade eleverna vid ett par tillfällen för kort avstämning.

Samrådande nr. 1

Torsten är mån om att eleverna får information och förutsättningar att lyckas med sitt arbete. Han vill ge dem en chans att bestämma själva vad de vill göra inom vissa gränser. Han anser att eleverna kan komma med goda förslag och vill att eleverna ska få tänka fritt. Han inger trygghet då han har fungerande alternativ om inte deras förslag klarar kraven. Torsten ger dem stöttning genom samtal och engagemang, men ställer också krav. Torsten känner sina elever väl

och talar om klassen som en fin grupp. I citatet nedan beskriver han att eleverna har bra idéer och att han tycker det är tråkigt om inte grunden till elevernas arbeten får komma från elevernas idéer.

De många gånger goda idéerna som kommer när eleverna får tänka fritt faller ju bort då när det är så uppstyrt, det tycker jag är tråkigt. (Torsten)

På följdfrågan om handledarträffarna undrar intervjuaren om relationen förändras. På detta svarar Torsten att han har en nära relation till eleverna och att det skulle vara anledningen till att det inte förändrar deras relation.

Nej det är som vanligt, jag känner dem så väl så det blir inget speciellt så. (Torsten)

Samrådande nr. 2

Harald uttrycker att han fick ta hand om eleverna och att de inte var så företagsamma. De behövde hans hjälp och stöd för att klara uppgiften:

Det var de jag fick ta hand om. Det är ju mer eller mindre driv i eleverna och dessa var det mindre driv i men vi ska inte gnälla på dem heller. (Harald)

...då sa jag, kom hit så får vi prata om det. Så resonerade vi om vad de ville göra. (Harald)

Han förklarar att eleverna saknade kontakter i branschen som de kunde utföra sitt Gymnasiearbete hos, vilket var anledningen till att de inte kom igång med arbetet. Han löser problemet med att eleverna får göra arbetet på skolan och han handleder dem genom processen. Harald är nära eleverna i arbetet och beslutar de tillsammans. Han tycker det är viktigt att eleverna får göra vad de har intresse för och vad de tycker är roligt. Det skulle ge ett sämre resultat att bli påtvingad en arbetsuppgift som eleven inte är motiverade för. Att han är mån om att eleverna ska lyckas är tydligt och att han tänker på elevernas situation beskriver han i följande citat:

Gymnasiearbetet kan både sporra men också vara en börda, ett jobbigt påhäng. (...) Vi får inte lägga förmycket press på eleverna, vi kan inte jämföra med en som varit i yrket i 15 år. Det är på gymnasienivå detta det får man inte glömma, efter tre år på gymnasiet som vi ska bedöma annars är vi nog inte rättvisa. (Harald)

Dolt styrande

Sara beskriver sitt arbete med eleverna som att hon styr genom att ställa ledande frågor. Eleverna ska lära sig att tänka genom hennes frågor. Sara anser inte att eleverna kan ta egna initiativ till att själva bestämma vilket sorts

Gymnasiearbete de vill göra, därför ger hon eleverna alternativ, i citatet nedan beskriver hon just detta:

Vi i arbetslaget hade valt ut case för att det skulle vara lättare för dem att välja då än att de skulle välja fritt, för just den gruppen klarade inte det. (...) Om de hade ett förslag så hade vi kunnat diskutera det och försökt att utföra det. Men de hade inget eget driv, de var nöjda med vårt förslag, absolut. (Sara)

Eleverna bedömdes genom hela processen och kontakten med handledaren skulle tas av eleven. Läraren letade dock upp eleverna när de planerade för att kontrollera genom att ställa frågor. På följande sätt förklarar Sara sin interaktion med eleverna.

Man får liksom vara finkänslig och styra utan att berätta vad som ska göras, det får de liksom, peppa på rätt sätt, få dem att tänka utan att hjälpa dem. Det ska de komma på själva. (Sara)

Fragmentarisk

Sven beskriver eleverna som studiesvaga och att de har stor frånvaro. Han tycker Gymnasiearbetet passar denna typ av elever då arbetet är enklare än föregångaren Projektarbetet och mer relevant då de får visa praktiskt vad de duger till i slutet av sin utbildning. Sven hade fragmentarisk kontakt med eleverna både före och efter genomförandet. Hans handledning är obefintlig, han beskriver ett möte med eleverna och vilken kontakt han hade med dem i planeringsskedet:

Så frågar jag eleverna nån gång, går det bra? Ja det går bra. Går det framåt, har ni koll? Ja vi har koll. Jag träffade dem sporadiskt, vi hade ingen sittning eller lektion till det. (Sven)

Den egentliga kontakten han hade med eleverna var när han skulle bedöma deras arbete. Direkt efter genomförandet samlade han de två elever han var ansvarig för och värderade deras arbete:

Jag gjorde en muntlig värdering med eleverna, jag sa att jag var tveksam till att de var godkända och att jag inväntade mail från medbedömaren som var bisittare och se vad hon säger. (Sven)

3.2 Slutsats

Syftet med studien är att undersöka ett antal yrkeslärares resonemang kring deras handledning inom Gymnasiearbetet. Då tidigare forskning och

undersökningar visat att handledning är en viktig del i självständiga studier valdes frågeställningen ” Vilka handledarkaraktärer beskriver yrkeslärarna att de har och vilka är dess konsekvenser?”. Resultatet som här redovisats är mycket intressant då fyra lärare inom samma yrkesprogram redogjort för sitt resonemang. Handledarrollen har beskrivits utifrån handledarens funktion i sitt arbete med eleverna i Gymnasiearbetet. Handledarrollerna har identifierats till fyra olika karaktärer och de har namngetts efter de mest utmärkande egenskaperna. Lärarnas handledarkaraktärer varierar från *Mäster* som styr eleverna dit handledaren själv vill, till den *Reflekterande handledaren* som möjliggör arbetet för eleverna, till *Strukturerad Examinator* som har informerat eleverna om strukturen av arbetet men främst handlar arbetet om att betygsätta elevernas arbetsförmåga, till *Examinatorn* som är helt passiv och enbart betygsätter elevernas praktiska arbete.

Det förefaller intressant vilket ansvar lärarna tagit för elevernas Gymnasiearbete, eller vilket ansvar de *anser* sig ska ta som handledare. Resultatet visar att finns det ett läraransvar så finns det också handledning i någon form. Läraransvaret sammanfaller också med en god elevkontakt som innebär samrådande diskussioner och samtal. Dessa samtal syftar till att ge eleverna goda förutsättningar att göra ett gott kvalitativt arbete med ett gott självförtroende som trolig följd.

För att förstå lärarnas kontext redogörs också för lärarnas förutsättningar. Samtliga lärare saknade handledarutbildning men några hade tidigare erfarenheter av handledning från det tidigare Projektarbetet. Trots dessa tidigare erfarenheter kan studien inte visa på något samband mellan dessa individer i deras handledarfunktion. Den troliga anledningen till detta är att det inte fanns någon samsyn om vad Gymnasiearbetet är och vilken roll lärarna har i detta arbete med eleverna. Skolan hade ett visst förberedande arbete, dokumentation av detta arbete var svårt att erhålla från skolan och saknas därför i studien. Tidsaspekten är också en avgörande faktor för på vilket sätt lärarna har möjlighet att utföra sitt uppdrag. Det var endast Sara som var tjänstefördelad på Gymnasiearbetet och som ansåg sig ha tid för uppdraget. Övriga fick ta sig tid utanför schemalagd tid, Sven ansåg att tidsaspekten var ett organisatoriskt problem, eftersom när eleverna hade tid så hade han undervisning med andra klasser. Slutsatsen av detta var att skolan inte gjort tillräckligt för att organisera och möjliggöra kvalitet i lärarnas undervisning.

4 DISKUSSION

I diskussionen ska hela studien knytas ihop, empirin med teorin och visa att inhämtad data kan svara på studiens syfte och problemformuleringar. Syftet med diskussionen är att tolka och förklara resultaten för läsaren. Först diskuteras metoden, därefter resultatet.

4.1 Metoddiskussion

Det blev tydligt i arbetet att komplexiteten i att intervjua kan enkelt bli styrt till ett resultat som intervjuaren själv efterfrågar. I detta arbete har ett vetgirigt förhållningsätt upprätthållits i samtalen i vilka tankemodeller omprövas för att söka de oväntade svaren genom att reflektera över; *kan det vara som jag tror att det inte är*. Informationen före intervjun var knapphändig om hur lärarna hade handlett eleverna eller inte, samt på vilket sätt de följt processen eller bedömt elevernas arbeten. Därmed är det svårt att ha en förutfattad mening om vad som gjorts eller inte gjorts. Detta användes till fördel genom att ställa följdfrågor, vilka fördjupade kunskapen om lärarnas strategier för Gymnasiearbetet.

I analysarbetet genomförde utskrifter och meningskoncentrering med omsorg och tog därför mycket tid i anspråk. Efter att lämnat materialet åt sidan ett par veckor lyssnades ursprungsmaterialet igen igen för att säkerställa kvaliteten, några kompletteringar gjordes men inget som utgjorde några förändringar för resultatet.

4.1.1 Reflektion över en forskande lärares relation till respondenter

Ett gott intervjuklimat är viktigt för att få respondenten att dela med sig. Intervjuaren hade redan en upprättad yrkesmässig relation med respondenterna genom att vara arbetskamrater under flera år. Det kan medföra fördelar och nackdelar att vara bekanta även om relationen är god eller mindre tillåtande. Problemet blir då respondenten eller intervjuaren inte vågar säga allt vad den tänker och då det ifrågasättande förhållningssättet blir underordnat relationen. Svaren på frågorna som ställts är långa och informativa vilket tyder på att det finns en välvilja att dela med sig av informationen och erfarenheter. Enligt Trost (2005) ska intervjuaren helst inte känna respondenten för att respondenten ska våga dela med sig av känslig information. Intervjuguiden behandlar inte några känsliga aspekter då inga frågor behandlar respondentens person i sig eller elevens specifika förmåga. Intervjun behandlar lärarnas arbetssätt och hur de reflekterar kring sitt sätt att agera. Respondenten kan snarare ha nytta av studien, då den är tänkt att ge ökat stöd åt lärare i deras fortsatta arbete med

Gymnasiearbetet. Därmed finns det ett intresse hos respondenten att intervjun blir så sanningsenlig som det är möjligt.

Andra funderingar kring urvalet av respondenter är hur hade det sett ut om det hade varit tio respondenter. Hade det då blivit tio handledarroller? Det är klart att varje lärare har sina karaktärsdrag men här baseras handledarrollen efter vilken delaktighet lärarna beskrivit, om möten organiserats och om lärarna haft tid för handledning. Jag anser inte att det skulle kunna bli många fler handledarroller än vad som beskrivits i studien. Det kan tänkas att någon som utbildats inom handledning hade gjort en mer fullständig supervision, då även efterhandledning varit aktuell med reflektion och utvärdering som avslutning på Gymnasiearbetet. Om en liknande undersökning gjorts fast med tio respondenter eller fler och idag efter ytterligare två år av erfarenheter av Gymnasiearbetet tror jag inte att dessa tio skulle fördelas lika över dessa fyra handledarroller. Jag tror att examinatorn skulle vara minst i antal, eftersom jag tänker mig att de flesta yrkeslärare vet att de bör vara delaktiga i elevers självständiga arbete. Examinatorn är egentligen ingen handledarroll, då ingen handledning genomfördes. Dessutom handlade examinatorns kontext mycket om organisatoriska problem som tid för handledning och okunskap om Gymnasiearbetet, något som jag tänker mig justeras på skolor efter erfarenheter från tidigare år. Jag tror att flest yrkeslärare skulle hamna på strukturerad examinator eller mästare som har en lång tradition inom hantverksyrken. Jag tror att strukturerad examinator skulle vara vanlig då självständiga studier (efter min egen erfarenhet) ofta organiseras så att först informeras eleverna vad de ska göra och sedan får eleverna själva hantera situationen, sedan visa vad de gjort och därefter få ett betyg. Om undersökningen gjorts på en högskoleförberedande utbildning så tänker jag att fler handledarroller varit som den reflekterande handledaren eller supervision, då lärarna på högskoleförberedande utbildningar har en längre akademisk utbildning och då förmodligen oftare varit i kontakt med handledning som metod, eftersom projektformen har sitt ursprung inom högre utbildningar (Österlind, 2008).

Vid intervjutillfällena kunde intervjuaren känna en stress över tidsaspekten då respondenterna var mycket talförda och koncentrationen blev därav distraherad från delar av vad respondenten sa. Tack vare inspelningar kunde materialet inhämtas likväl, vid genomgång av data kunde intervjuaren notera att respondenten tagit upp ett par intressanta aspekter och bara uppfångat en av dem, trots att noteringar gjordes för att fånga upp följdfrågor. Detta påvisar

vikten av ljudinspelning. Frågorna om handledning skulle ha utvecklats mer om komplexiteten att handleda men för den skull inte ta självständigheten bort från eleven.

4.1.2 Källkritik

Källorna inom forskningen som använts har varit omfattande studier av välrenommerade forskare. Den litteratur som använts för metod och teoretiskt ramverk har valts ut på grund av att författaren återkommer som källa i flertalet studier samt har ett erkännande som forskare och/eller används boken som studentlitteratur. Källorna anses som betrodda och säkra.

4.1.3 Förslag till utveckling av den empiriska studien

Observationer av handledartillfällen hade varit något som kunnat berika undersökningen då intervjuerna inte till fullo gav svar om hur handledning egentligen genomförs. I empirisk forskning handlar forskning till stor del om att skapa ett datamaterial som fyller fler skilda moment som är av intresse, inte enbart vad som sägs, utan också om vad som sker. Vilka strategier som respondenterna utformar för att handleda eleverna blev därför svårt att analysera, då lärarna försökte minnas hur de handlett elever ett halvår tidigare. Det var inte heller självklart för respondenterna att det var handledning de skulle ha använt sig av. Frågorna om handledning av eleverna blev därför en svårbesvarad fråga för respondenterna. Intervjuaren hade helt enkelt förutsatt att det var handledning som de medvetet använt sig av.

Därför är det viktigt att forskare funderar mer kring vilken kunskap som respondenterna kan ha och besvara. Samtidigt framkommer värdefullt resultat i hur Gymnasiearbetet bedrivs och kan förstås utifrån de villkor som existerar och styrdokument som används. Eftersom Gymnasiearbetet vanligtvis pågår under en längre period kan forskare be lärare att skriva loggböcker om vad som sker i processen med elevernas arbeten. I en utvecklad studie kan även elevernas idéer om handledning bidra till ökad kunskap, hur mycket stöd de vill ha och när tar läraren över arbetet till sitt eget, hur påverkar handledningen bedömningen och hur påverkar bedömningen handledningen.

4.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka ett antal yrkeslärares resonemang kring deras handledning inom Gymnasiearbetet. Resultatet visar att det finns lika många handledarroller som det finns undervisande lärare i Gymnasiearbetet på den aktuella skolan. Trots ett visst förberedande arbete på skolan varierar

lärarnas arbetsätt vad gäller handledning. Både Österlind (2008) och Lundström (2007) samt Skolverkets undersökning (Gerrevall & Håkansson, 2005) påpekar att förberedelsearbete är viktigt, särskilt för likvärdig bedömning och för att ge eleverna samma förutsättningar att lyckas. De viktigaste förutsättningarna för Gymnasiearbetet enligt skolinspektionens undersökning (Westerdahl, 2014) visade sig vara lärarnas delaktighet, handledning och tid för både eleverna och lärarna att utföra arbetet.

Nedan följer diskussion om handledningen av elever, om lärarnas tillvägagångsätt och en analys av vad det innebär för elevernas förutsättningar. Diskussionen utgår ifrån de teman som skapades under analysarbetet, *Handledarroll*, *Ansvarsperspektiv* och *Elevkontakt*. Slutligen diskuteras möjliga faktorer till resultatet. Kapitlet avslutas med tips om hur Gymnasiearbetet skulle kunna organiseras på skolor som vill samordna lärarnas undervisning och skapa likvärdiga förutsättningar för eleverna.

4.2.1 Handledarroll

Studien visar på fyra olika handledarroller. Det som definieras som *Examinatorn* är ytterligheten att eleverna ska klara arbetet själva och eleven får komma med frågor till handledaren. Den främsta uppgiften är att betygsätta elevernas arbete. Examinatorn kan knappast kallas en handledarroll eftersom ingen handledning utfördes. Den andra ytterligheten är *Mäster* som styr elevernas arbete dit handledaren vill i samråd med eleven tills arbetet är godkänt. Mäster är angelägen om att eleverna ska vara delaktiga och nöjda med sitt arbete. Mäster påminner mycket om den undervisande handledarrollen som Egidius (2005) beskriver med att utgå från sin egen kunskap och som berättar hur eleverna ska göra. *Den Reflekterande handledaren* diskuterar elevens arbete tillsammans med eleven. Handledarens främsta uppgift är att göra elevens idéer möjliga och avgöra vad som ryms inom ramen av uppgiften. Egidius (2005) beskriver handledarrollen med att läraren utgår från elevens förslag och ställer frågor för att utveckla tankegångar och stöder eleven att ta nya grepp. Det är en viktig skillnad mellan Mäster och den Reflekterande handledaren. Den Reflekterande handledaren är delaktig i elevernas arbete och eleven är aktiv medan Mäster beskriver sitt arbetssätt med att det var eleverna som var delaktiga. Den sist nämnda handledarformen är den *Strukturerade Examinatorn*. Den påminner om Examinatorn eftersom fokus ligger på att betygsätta eleverna, skillnaden är att eleverna har fått information om hur arbetet ska struktureras. Handledaren har en plan och har informerat eleverna av vad arbetet ska innehålla, sen är det upp till eleven att tolka och arbeta efter detta, eller ställa frågor. Handledaren menar att

hon inte ska hjälpa till, stödja eller styra, eleven ska klara sig själv, läraren ska ge ramarna och betygsätta. Hur hon hade velat att eleven skulle göra arbetet berättar hon i efterhand, vilket Lauvås och Handal (1993) menar tyder på oerfarenhet och att man som lärare är mer intresserad av sina egna prestationer än elevernas. Läraren berättar att hon heller inte har någon utbildning i handledning, vilket troligt kan vara en av orsakerna till tillvägagångssättet. Hos den Strukturerade Examinatorn finns kopplingar till det Egidius (2005) beskriver som ”styrande och korrigerande handledning” då respondenten visar på att det är hon som sitter på sanningen om hur arbetet skulle göras med tillrättavisningar, fast i detta fall dolda sådana, mer om det i avsnittet om elevkontakt. Sara beskriver också att eleverna tycker det är svårt att hantera de nya rollerna mellan lärare och elev, vilket bekräftas i Österlinds (2008) studie och att det är viktigt med en utbildning både för läraren och för eleven hur projektformen organiseras och fungerar. Det har identifierats två handledarroller som har använt sig av, inte direkt korrekt och regelrätt handledning, men ändå haft återkommande kontakt med eleverna och stöttat dem i Gymnasiearbetet, vilket då är Mäster (undervisande handledare) och den Reflekterande handledaren.

Dessa fyra olika förhållningssätt skapar olika förutsättningar för eleverna i deras utförande av Gymnasiearbetet. Enligt Skolverket (2011c) ska arbetsuppgifterna i Gymnasiearbetet motsvara en nyanställd som får handledning och vägledning i arbetet. Den elev som helt ska klara sig på egen hand och har fragmentarisk kontakt med sin handledare har färre förutsättningar än den elev som har en handledare som stöttar och är en diskussionspartner under hela processen. Det skiljer sig också stort mellan de elever som följer sin Mästers direktiv och blir tillrättavisade om det går åt fel håll mot de elever som arbetar självständigt med uppbackning av sin lärare. Undervisningen blir inte jämlik.

Att Mäster styr eleverna mer än den Reflekterande handledaren behöver inte bero på handledaren utan kan också bero på elevernas förutsättningar. Den Reflekterande handledaren beskriver sina elever som självgående som behövde ha stöttning när de kände sig osäkra. Mästers elever höll på att inte klara Gymnasiearbetet eftersom de inte gjorde något och hans handledarroll speglas troligtvis i detta faktum. Handledaren (Harald) kan ha känt sig tvungen att styra upp och vara arbetsledare så han var säker på att de klarade av arbetet, vilket i sig följer Skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010a) då de elever som riskerar att inte klara målen har rätt till anpassad undervisning. Mästers bakgrund kan också spela in då han inte är utbildad lärare med endast en yrkesutbildning

bakom sig, särskilt med tanke på hantverkstraditionen där undervisande handledning är vanlig. Åberg (2009) menar att ordens historiska kontext kan göra sig gällande när det inte är klart uttalat vad som menas med att handleda. Åbergs undersökning visade att lärare hade den uppfattningen att handledning handlar om att leda nybörjare i handling. Vilket också kan förklara den Strukturerade Examinatorns förhållningssätt, eftersom eleverna inte var nybörjare så skulle de i så fall inte heller ha handledning. Mästers förhållningssätt kan också förklaras med vad Lauvås och Handal (1993) beskriver att läraren i praktiskt arbete med målrationalitet kan lockas till att berätta hur arbetet ska gå till istället för att låta eleven tänka. Det var ett tydligt mål för Mäster att eleverna skulle klara Gymnasiearbetet eftersom det var därför han fick ta hand om dessa elever i första skedet. Vidare beskriver Lauvås och Handal (1993) vikten av handledning då utbildning i yrkesutbildning inte enbart handlar om produktion utan också om reflektion och kvalificerat omdöme. Det är genom handledning som eleven kan tränas till professionellt och kvalificerat omdöme då handledaren för in andra aspekter, fördjupar olika tankegångar, presenterar motsatta uppfattningar eller genom att ta upp andra teorier (a.a). Resultatet visar inte på att handledningen av eleverna erhöll något kvalificerat omdöme hos någon av de intervjuade. Det var endast *Den Reflekterande handledaren* som gav intrycket av att fördjupa tankegångarna då läraren och eleven diskuterade fram olika lösningar på problemen som eleven stött på. Handledning handlar inte bara om att bestämma möte och prata om arbetet, utan det handlar om vad de inblandade har för samtal och få elever att tänka bredare och djupare om sitt arbete. Det handlar om kunskap och bildning.

Ett par aspekter som påverkar möjligheterna till god handledning är vilken tid läraren har för uppdraget och vilken utbildning läraren har, enligt Österlind (2008). Samtliga lärare svarade att de inte hade utbildning i handledning. Den lärare som visade på en Reflekterande handledning hade erfarenheter av tidigare examensprojekt, det så kallade Projektarbetet och hade därmed erfarenheten att handleda elever i projekt. Många års erfarenhet hade även den lärare som var mest frånvarande den Examinande handledaren Sven. Sven uttryckte osäkerhet över hur han skulle agera när han kommenterade sitt förhållningssätt. Under intervjun reflekterade han återkommande över sin insats och ansåg att han skulle tagit mer kontakt med eleverna och kontrollerat deras arbete. Han påtalade också bristen på tid och att han var upptagen med andra elever, därmed saknades en samordning på skolan om hur detta skulle fungera i praktiken. Det var endast en lärare som hade tid i sin tjänst för Gymnasiearbetet vilket minskar möjligheterna

till handledarsamtal för flertalet elever. Detta tyder också på bristande samordning på skolan då en av fyra lärare hade tid avsatt för ett arbete motsvarande 100 klocktimmar.

Österlind (2008) menar att handledning som undervisningsmetod kräver utbildade handledare då rollerna mellan lärare och elev förändras. Troliga orsaker till att arbete i projektform inte fungerar menar Österlind är lärarnas brist på tid och utbildning. Österlind menar också att eleverna ska introduceras i arbetssättet och väl känna till hur arbetsmetoden fungerar. Vilket man enligt mitt tycke borde introducera långt tidigare än vid Gymnasiearbetet så eleverna hinner träna sig på detta i andra sammanhang. Föreliggande undersökning visar på att den lärare som har tid för handledning ändå inte använder tiden till handledning eftersom hon (Sara) anser att eleverna ska klara sig på egen hand då hon ser Gymnasiearbetet som ett examensprov. Den lärare som har handledt eleverna på ett tidskrävande och reflekterande sätt (Torsten) gjorde det på sin planeringstid, vilket förmodligen skapade ett merarbete, men han handledde trots att han inte haft tid till det. Här är det troligtvis Torstens engagemang för kvalitativt arbete och hans ansvarskänsla som avgör tillvägagångssättet. Den mest troliga anledningen till variationen mellan lärarnas handledning är ett bristande förberedande arbete och brist på fortbildning inom handledning. Denna slutsats byggs på den osäkerhet lärarna uttalade angående tillvägagångssättet och sin handledarroll. Åberg (2009) påtalar också vikten av utbildade handledare men också deras förhållningssätt till metoden. Vilken vilja har lärarna att handleda eleverna och vilken vinning kan de se i att handleda, det är inte en del av denna undersökning men kan säkert spela en stor roll. Jag upplevde lärarna som intresserade av att kunna mer om handledning och att de inte riktigt hade svaret på om de hade hanterat Gymnasiearbetet på "rätt sätt". Den, för lärare, fundamentala frågeställningen hur lärarna ska undervisa i ämnet har inte fått samsyn, då de inte vet om de ska handleda eller inte.

4.2.2 Ansvarsperspektiv

Intervjuerna gav tre olika sätt att se på ansvarsfördelningen mellan lärare och elev. Det första ansvarsperspektivet är delat mellan lärare/elev, det andra är enbart läraransvar och det tredje är att ansvaret ligger på eleven. Ansvarsfördelningen visar att lärarnas resonemang skiljer sig mellan varandra och kan kopplas till lärarnas handledarroll.

Torsten som innehar den Reflekterande handledarrollen delar på ansvaret mellan sig själv och eleven. Som lärare och handledare ger han struktur, ställer krav och

är diskussionspartner, men det är eleven som utför arbetet. Det är viktigt för honom att eleven äger projektet och känner ansvar vilket Österlind (2008) påpekade var ett av flera kriterier för ett fulländat elevprojekt. Det var också viktigt för Harald (Mäster) att eleverna ville göra uppdraget och att de var aktiva i besluten. Hans ansvar tog dock över då han beskrev eleverna som delaktiga och att han ville få dem att göra som han ville arbetet skulle bli gjort. Detta var avgörande för att kategorisera honom under läraransvar. Det var inte eleverna som kom med förslag om hur det skulle göras och rådfrågade honom om lösningar. Det var han som hade idéer om hur det skulle göras och försökte övertala eleverna till att det var så de skulle göra. Detta kan återigen förklaras med att dessa elever inte kunde ta ansvaret att driva på själva och att läraren då blir tvungen att styra för att arbetet ska bli gjort. Eller så är det så att läraren som är ny i arbetet och saknar pedagogisk utbildning helt enkelt inte hade verktyg för att lämna över ansvar till eleverna.

Examinatorernas elevansvar visar på avsaknad av läraransvar. Till skillnad från Harald och Torsten hade Sven och Sara bestämt vilka uppdrag eller case som eleverna skulle utföra vilket då tar bort engagemanget och elevens ansvars känsla enligt Österlind (2008) men ändå läggs ansvaret att genomföra caset på eleven. Lärarna hade helt lämnat över ansvaret till eleven. Österlind (2008) påpekar att i viss mån lämnar läraren vid arbete i självreglerande studier över mer ansvar till eleven. Lärarens ansvar för undervisningen minskas och handlar mer om att organisera. I detta fall har lärarna gett eleverna uppdrag som de vet att eleverna saknar kunskaper kring, lämnat eleverna till att ställa frågor om de vill veta något. Lärarna förväntar sig att eleverna ska förstå vad de ska fråga efter. Detta påvisar att Sara och Sven ställer eleverna till svars om de klarat utbildningen eller inte, vilket klart hänger ihop med att lärarna uppfattat Gymnasiearbetet som ett examensprov. Sara beskriver att hon inte ska komma med någon hjälp, eleverna ska ha lärt sig under utbildningen, hon kallar Gymnasiearbetet för ett examensprov där eleverna ska visa vad de lärt sig. Detta visar på en okunskap om Gymnasiearbetet i sin helhet och om formativ bedömning som ska genomsyra undervisningen på gymnasienivå. Jönsson (2008) visar goda erfarenheter av elevers prestationer vid autentiska arbetsuppgifter som skulle kunna vara Gymnasiearbetet på yrkesprogram, men vad som saknas i detta fall är den formativa bedömningen, feedbacken till eleverna. När eleven ska utföra sitt planerade arbete visar det på flertalet brister och Sara förklarar att hon var ovetandes om elevens bristande planering, vilket förmodligen inte hade hänt om ansvaret var fördelat mellan lärare och elev genom förhandling. Lauvås och

Handal (1993) betonar vikten av förhandledning då det ligger till grund för de följande stegen. Där möts lärare och elev i en diskussion om vad som är möjligt och vad som kan vara svårt, eleven kan således skapa en handlingsplan som är mer autentisk. Sara hade gett eleverna information om Gymnasiearbetets upplägg och krav, men hennes elever hade ändå inte förstått allt. Detta poängterar vikten av handledning och att mötet mellan lärare och elev är nödvändig för att kontrollera elevens förståelse. Sven hade ingen insyn i elevernas planering och var osäker om eleverna ens skulle komma på dagen för genomförandet. Sven trodde att eleverna inte skulle klara Gymnasiearbetet och det gjorde de inte heller, detta bekräftas i Österlinds (2008) studie att utan kontinuerlig handledning i självreglerande studier är kursmål och betygsgränserna i stort sätt ouppnåeliga.

Österlinds (2008) studie visar att eleverna upplevde självständigt arbete som oklart och meningslöst om inte läraren gör klart för vad som ska göras och varför, vilket troligtvis är den mest avgörande anledningen till elevernas brister i arbetet. Sven menade på att eleverna var studiesvaga men de kom ändå på dagen för genomförandet vilket visar på en vilja att klara det. Enligt min mening hade de inte fått förutsättningarna för att klara sitt Gymnasiearbete. Gymnasiearbetet som eleverna gör strax innan de ska ut på arbetsmarknaden ska såklart inte sänka eleverna i deras självförtroende som arbetande samhällsmedborgare, det ska om möjligt skapa en tro på en ljusnande framtid.

4.2.3 Elevkontakt

De *samrådande* handledarna Torsten och Harald har ett intresse för att eleverna ska klara uppgiften. De engagerar sig genom samtal och återkommande möten och är delaktiga genom hela processen. Både Lauvås och Handal (1993) och Egidius (2005) påtalar vikten av lärarens engagemang, entusiasm och god relation till eleverna för att få framgångsrik handledning. De menar att handledarens intresse för att eleverna ska klara uppgiften är viktig för elevernas arbete.

Den *dolt styrande* läraren visar intresse för att eleverna ska klara uppgiften eftersom hon styr elevernas arbete dit hon önskar. Dock tar hon inte ansvaret fullt ut för uppgiften när hon går runt och petar i elevernas arbete för att rätta till. Då Sara säger att de ska klara sig själva men är sedan med och styr deras arbeten ändå fast utan att ta ansvar, så skapar det ovisshet om man gör rätt eller fel som elev. Lauvås och Handal (1993) påtalar att rollerna måste vara tydligt definierade för att inte skapa osäkerhet, vilket troligtvis var fallet här.

Samtalet med de raka frågorna saknas i den *dolt styrande* elevkontakten som Egidius (2005) påtalar är viktigt för utvecklingen. Den dolda kommunikationen med ledande frågor och pekpinningar skapar förmodligen bara osäkerhet. Det är viktigt enligt Lauvås och Handal (1993) att handledaren förmedlar sina synpunkter och erfarenheter, annat vore bedrägeri. Det är viktigt att inte glömma det grundläggande, att det är elevens arbete och att man som handledare utgår från eleven och åsidosätter sina egna åsikter. Handledaren ska visa respekt för elevens åsikter även om de inte stämmer med sina egna uppfattningar (a.a). Egidius (2005) påtalar handledarens viktiga roll som samtalspartner i uppdrag att öppna nya perspektiv tillsammans med eleven, det är främst detta som handledartillfällena är till för, det är ingen gissningslek där eleven ska försöka komma på vad läraren tänker. Det kan vara ett dilemma detta som Jönsson (2012) beskriver som autentisk bedömning att vara direkt och öppen. Öppenheten till att elever ska finna lösningen men att även vara direkt med feedbacken när eleven arbetar. Lärare kan se att det eleven jobbar med kan bli ett problem längre fram och vill då gärna styra eleven rätt på banan och för att inte komma med svaren så ställer läraren frågor. Frågorna är då där för att styra eleven men ändå försöka behålla öppenheten. Eleven förstår då att den gjort något fel men inte vad, och blir då ett frågetecken som inte vet och osäkerheten är nära. Här är det alltså viktigt att välja som handledare om man ska säga direkt och tydligt vad som inte kommer att fungera och att eleven får tänka om, eller låta eleven lära sig av sina misstag med ett sviktande förtroende för sin handledare som följd. Att komma med dold kommunikation tjänar inte någon på, då gissar sig bara eleven framåt med en stor osäkerhet över sitt arbete som följd.

Den *fragmentariska* elevkontakten innebär mycket liten kontakt mellan lärare och elev, läraren beskrev att han fick kortfattad information från eleven vid något enstaka tillfälle. Annars är kontakten mellan elev och handledare obefintlig. Läraren påtalar i intervjun hur svaga eleverna är studiemässigt, vilket skulle krävs mer kontakt än vanligt förekommande, tänker jag. Det är ändå så att alla elever inte har samma förutsättningar att klara ett arbete på egen hand, det är då läraren går in och skapar förutsättningar efter elevens behov, enligt skollagen (Utbildningsdepartementet, 2010a). Enligt Westerdahl (2014) är lärarens handledning och delaktighet de viktigaste förutsättningarna tillsammans med tidsaspekten för att eleverna ska lyckas med Gymnasiearbetet. Det måste till en dialog med eleven för att veta vilka insatser man som lärare ska göra. Hur

ska läraren annars veta vart eleven är eller hur eleven ska gå vidare i sin utveckling (Jönsson, 2012) i enlighet med den formativa bedömningen som ska användas i GY-11 (Skolverket, 2011c).

4.2.4 Slutdiskussion

Den troligaste anledningen till de olika tillvägagångssätten och handledarrollerna är lärarnas bristande kunskap om sitt uppdrag när det kommer till Gymnasiearbetet. Två av lärarna som har den examinerande karaktären har tänkt sig Gymnasiearbetet som ett examensprov. Dessa två ingår också i samma arbetslag. Vilket klart kan påverka det resultat som redovisats, då de båda hamnar under varianter av Examinatorer. Eftersom arbetslagen själva har bestämt hur de ska göra med Gymnasiearbetet kan tongångarna varit sådan i detta arbetslag att eleverna ska klara sig själva och inte få hjälp. Jag tycker dock att en varningsklocka ska ringa när det i Skollagen står tydligt att elever ska få stöd för att utvecklas (Utbildningsdepartementet, 2010a). Det står tydligt i föreskrifterna om Gymnasiearbetet (Skolverket, 2012) att Gymnasiearbetet inte ska ha karaktären av ett examensprov och att eleverna skapar i samråd med läraren, vilket skolinspektionen (Westerdahl, 2014) ansåg var en kvalitetsaspekt tillsammans med återkoppling efter granskningen av gymnasieskolor.

Efter denna undersökning står det klart för mig att handledning är en viktig och stor del av elevernas Gymnasiearbete. Handledningen kan handla om olika problem beroende var i arbetet eleven befinner sig. Under planeringsstadiet behöver eleverna hjälp med att avgöra om deras arbete de planerar att göra kan räknas som yrkesmässig då de har svårt att avgöra det själva enligt Skolverket (2011c). Handledning är även aktuellt under genomförandet eftersom eleven ska uppvisa yrkeskunskaper likställt med en nyanställd vilket kan innebära vägledning i arbetet (Skolverket, 2011c). Vid utvärderingen då eleverna ska uppvisa förståelse och reflektion över sin arbetsinsats (Skolverket, 2013) kan eleven samtala med sin handledare om olika alternativ och om arbetets resultat. Hur kan ens eleven uppvisa förståelse utan att samtala med sin handledare?

Föreliggande undersökning visar ett stort fokus på genomförandet, Torsten berättar om vilka undersökningar eleverna gör och att de sedan rapporterar in vad de gjort. Haralds elever har utfört en rövning efter krav om landskapsvård och sedan visat Harald att de gjort vad de planerat att göra, Saras elever fick redovisa med hjälp av bilder vad de utfört och jämfört med sin planering, Svens elever fick en värdering av sitt arbete av läraren och gjorde själva ingen utvärdering. Vart tog reflektion och förståelse vägen i arbetet? Jag vill påstå att

om lärarna haft utbildning i handledning och hur Gymnasiearbetet är tänkt att se ut så hade Gymnasiearbetet sett helt annorlunda ut och eleverna hade lärt sig mer om sig själva och sitt yrkeskunnande. Löow (2009) beskriver projektfaserna med att genom handledning kan arbetet utvecklas och få stöd för vidare handling fram till avslutet då arbetet summeras och utvärderas. Österlind (2008) påpekar att utan handledning finns det en risk att självreglerande arbete blir utan utveckling och lärande. Någon vidare utveckling eller lärande tror jag inte eleverna i denna studie erhållits när de bara utfört något de tidigare gjort utan någon vidare reflektion, för de elever som själva fick ansvara för något de tidigare aldrig hade gjort handlar resultatet mer om underutveckling och misslyckanden.

Det finns flera förklaringar till att lärarna inte har samma tillvägagångsätt. För mig står det klart att skolans förberedande arbete var bristfälligt, liksom Lundströms studie 2007 om Projektarbetet. Inga gemensamma riktlinjer för arbetet finns, fortbildning saknas, organisatoriska olikheter som exempelvis elevantal per lärare och tidsanspråk, olika tolkningar om hur arbetet ska utföras skapas av lärarna och osäkerhet sprids. Liksom Gerevall och Håkansson (2005) studie verkar det inte finnas några resurser avsatta för att hantera detta nya arbetssätt och lärarna saknade tid för handledning. Vad jag inte kan förstå efter att ha läst tidigare undersökningar är varför historien återupprepar sig. De tidigare undersökningarna är kända för Skolverket men ändå kastas det nya Gymnasiearbetet ut med massor av frågetecken och flera olika tillhörande manualer behövs för att kunna förstå hur det faktiskt är tänkt att fungera. Flera av manualerna är dessutom skrivna efter det att GY-11 startat, skolorna hade en föga chans att förbereda sig enligt min mening.

Min slutsats är att lärarna behöver utbildning i hur Gymnasiearbetet är tänkt att fungera samt utbildning i handledning och formativ bedömning. Skolledningarna behöver se över sin organisation kring Gymnasiearbetet, förslag på detta i nästa avsnitt, se nedan.

4.2.5 Pedagogiska implikationer

Den nya kunskapen från studien är att lärarnas tolkningar av Gymnasiearbetet varierade stort på endast fyra lärare och ett program på en liten skola, där samordningen borde ha varit lättare att organiseras än på en stor skola med flera program. Detta medför att elever inte haft samma möjligheter att klara sitt Gymnasiearbete och därmed inte fått sin yrkesexamen. Ett utvecklingsarbete är

nödvändigt för att skapa likvärdiga förutsättningar för eleverna oavsett vilken lärare de har.

För att skapa ett förbättringsarbete rekommenderas skolor:

- Vidareutbilda lärarna i handledning. Handledningen gör stor skillnad för elevernas förutsättningar på vilka olika sätt det kan bedrivas.
- Organisera en arbetsgrupp med de berörda lärarna och rektor. Här kan bedömning, handledning och processen bearbetas. Handledningsmallar produceras och hanteras. Lärare kan känna stöd av andra lärare och minska på osäkerheten.
- Utforma ett gemensamt informationsmaterial till eleverna om arbetsgång, uppgiftens omfattning, mål, bedömning, ansvarsfördelning. På detta sätt likställs underlaget för eleverna och undervisningen blir mer rättssäker.
- Utforma arbetsstrategi för Gymnasiearbetet. Då arbetsgång och förhållningssätt till uppgiften blir undervisningen mer likvärdig.
- Samordna arbetsätten för APL-förlagd Gymnasiearbete. Medbedömare bör ha information och stöd för sitt uppdrag.
- Utforma betygsgrundande kriterier för elevernas arbete. Eleverna ska veta vad som krävs av dem och kriterier ger stöd för lärarnas arbete.

4.3 Vidare forskning

Vad som kom fram under intervjuerna som inte behandlas i diskussionen av studien är det APL-förlagda Gymnasiearbetet, likaså bedömningsarbetet. Skulle jag forska vidare om Gymnasiearbetet hade det varit ett intressant område. Hur gör man bedömningar och hur fungerar samarbetet med medbedömare. På vilket sätt informeras arbetsplatserna och hur säkerställer man kvaliteten?

Ytterligare forskningsområden är hur handledartillfällen går till. Det hade varit intressant att observera handledartillfällen och jämfört olika handledare. Hur kan detta arbete bli likvärdigt, ska man utforma någon form av mall? Hur upplever eleverna de ombytta rollerna och hur hanterar de detta?

Ytterligare funderingar som står obesvarade är varför de elever som går högskoleförberedande på yrkesutbildning inte ska göra det högskoleförberedande Gymnasiearbetet? Eller skulle de kunna välja vilket de helst vill? Som det är idag innebär det att de ligger något efter de andra högskoleförberedande när de väl ska skriva rapporter på högskolan.

Vad som står klart för mig är att när Gymnasiereformen GY-11 lades i knät på Sveriges alla skolledningar innebar det ett omfattande arbete och snabbt. Som jag kom ihåg det så var inte allt klart när reformen tagits i bruk. Detta är ett intressant område att forska vidare på. Vilka förutsättningar hade skolorna för att göra ett bra förberedande arbete, hur hjälpte regeringen skolorna i detta arbete? Fanns det resurser tilldelade för att förändra hela gymnasieskolan, om inte, hur ser de på sin egen roll för att få ett fungerande skolväsende?

REFERENSER

- Claesson, S. (2007) Spår av teorier i praktiken. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid: inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Gerrevall, P. & Håkansson, J. (2005). *Projektarbetet 100 poäng – det första året*. Pedagogisk kommunikation 5, Institutionen för pedagogik, Växjöuniversitet.
- Gustavsson, A, Sundblad, B. & Måhl, P. (2012). *Betygsättning: en handbok*. Stockholm: Liber.
- Jansdotter Samuelsson, M. & Nordgren, K. (red.) (2008). *Betyg i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency: a study of assessment and learning in the "interactive examination" for student teachers*. Lund: Lunds universitet.
- Jönsson, A. (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Krokmark, T. & Åberg, K. (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2013). *Intervjumethodik*. (3., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1993). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. (Ak. avh.) Pedagogiskt arbete 14, Umeå universitet.
- Löow, M. (2009). *Att leda och arbeta i projekt: en praktisk handbok om att lyckas i projekt*. (4. uppl.) Malmö: Liber.
- Skolverket (2002). *Rapport: Garanterad undervisningstid i gymnasieskolan*. Hämtad 2014-12-21 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1054>
- Skolverket (2004). *Handlingsplan för rättssäker och likvärdig betygsättning*. Hämtad den 3 december 2014 från: <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild->

[publikation? xurl =http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1356](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597)

Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Hämtad 2014-10-12 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>

Skolverket (2011b) *Naturguidning*. Hämtad den 2014-12-22 från: http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/program-och-utbildningar/nationella-program/naturbruksprogrammet/examensmal-och-programstruktur/subject.htm?subjectCode=NAG&courseCode=NAGNAT01&lang=sv&tos=gy#anchor_NAGNAT01

Skolverket (2011c). *Bedömning i yrkesämnena: dilemman och möjligheter*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011d). *Skolverkets föreskrifter om utformningen av examensbevis efter nationella program i gymnasieskolan*. Hämtad 2014-10-12 från: <http://www.skolverket.se/skolfs?id=2304>

Skolverket. (2012). *Om Gymnasiearbetet i yrkesexamen*. Hämtad 2014-11-23 från: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.181911!/Menu/article/attachment/Om%20Gymnasiearbetet%20i%20yrkesexamen%20II.pdf

Skolverket. (2013). *Naturbruksprogrammet*. Hämtad 2015-02-19 från: <http://www.skolverket.se/skolformer/gymnasieutbildning/gymnasieskola/program-och-utbildningar/nationella-program/naturbruksprogrammet/naturbruksprogrammet-1.196487>

Statistiska Central Byrån, SCB. (2001). *Statistisk röjandekontroll*. Hämtad 2014-10-03 från http://www.scb.se/statistik/publikationer/ov9999_2000i02_br_x97%C3%96p0102.pdf

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (2010a). *Skollagen*. Hämtad 2014-10-03 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K16

Utbildningsdepartementet. (2010b.). *Gymnasieförordningen*. Hämtad 2014-10-03 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039/#K8

Utbildnings- och kulturdepartementet. (2006, 30 mars). *Arbetslivet som lärmiljö*. Hämtad 2014-10-03 från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Utredningar/Kommittedirektiv/Arbetslivet-som-larmiljo_GUB134/#Gymnasieskolan

Vestlin, L. (2013). Lärarförbundets tidning: Yrke. *Startskott för Gymnasiearbetet*. Hämtad 2014-10-12 från <http://www.lararnasnyheter.se/yrke/2013/06/12/startskott-Gymnasiearbetet-intervju-skolverket-skillnad-projektarbete-o-Gymnasiearbete,-ansvar-utformning-m.m>

Vetenskapsrådet. (1991). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2014-11-27 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet. (2014). *Oredlighet i forskningen*. Hämtad 2014 -10-03 från <http://codex.vr.se/etik6.shtml>

Westerdahl, A. (2014). *Gymnasiearbetet*. Skolinspektionen. Hämtad 2014-10-12 från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/Gymnasiearbetet/>

Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning*. (Doctoral dissertation). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Österlind, E. (2008). *Gymnasieskolans projektarbete ur elevperspektiv*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

BILAGA

Intervjuguide

Ingress 2min

Syftet med intervjun är att undersöka hur lärare har jobbat med gymnasiearbetet utifrån struktur, handledning och bedömning.

Studien kommer att läggas ut på DIVA och vara öppen för allmänheten att läsa, när den är klar och då meddelas du vart du kan finna den. I studien kommer du att vara anonym.

Du har rätt att avbryta intervjun när du vill och jag hoppas det är ok att jag spelar in intervjun? Vill du fortfarande delta i studien?

		Antal år skolan	Antal år lärare
Lärarleg	Yrkesutbildning	Handledarerfarenhet	Roll för G.A

Gymnasiearbetet 5min

Vad anser du om gymnasiearbetet? Projektarbete/Gymnasiearbete?

Hur har du strukturerat upp gymnasiearbetet under ett läsår?

På vilka grunder har du valt att göra så?

Vad består de olika faserna av?

Handledning 10min

Hur definierar du handledning? Vad har du för erfarenhet av detta?

Vad består dina arbetsuppgifter av som handledare?

Beskriv ett handledningstillfälle.

Hur tycker du ditt upplägg fungerar?

Anser du dig ha tid för handledning?

Har du hamnat i särskilt svåra situationer/dilemman? Beskriv hur hanterade du det?

Skulle du velat hantera det på annat sätt? Hur?

Betyg och bedömning 5min

Hur tolkar du målen med gymnasiearbetet?

Hur vet du att eleverna nått upp till kraven?

Hur gör du när eleven inte verkar klara av uppgiften?

Avslut

Sammanfatta hela intervjun kontrollera att allt stämmer eller om något ska kompletteras.

Summera syftet med intervjun och resultatet, tacka för delaktighet.