



# **Vad krävs för att CAS ska få högre status och upplevas som meningsfullt lärande?**

***Birgitta Roupé***

*Masteroppgave i aksjonslæring  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Våren 2008*



## **DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET, IPLU**

### **Resymé av masteroppgaven**

<b>Kandidatens navn:</b>	Birgitta Roupé
<b>Semester:</b>	Vår 2008
<b>Oppnådd grad:</b>	Master i aktsjonslaering, 90 studiepoeng
<b>Titel på opgaven:</b>	Vad krävs för att CAS ska få högre status och upplevas som meningsfullt lärande?
<b>Veileder:</b>	Torbjörn Lund

---

**Bakgrund:** Inom gymnasieutbildningen International Baccalaureate (IB) finns ämnet CAS (Creativity, Action, Service). CAS ska involvera eleverna i nya interaktiva roller och aktiviteter som eleverna ska reflektera över. CAS ska vara en motvikt och ett komplement till IB's teoretiska ämnen och bidra till elevernas personliga utveckling. Generellt sett opplevde inte eleverna CAS som meningsfullt och motivationsnivån för ämnet var låg. Vad ämnet innebar var inte tydligt. Själva aktionen pågick under tiden september 2006 – mars 2007.

**Syfte:** Studiens syfte var att identifera de komponenter som kunde förbättra CAS status och göra lärandet mer meningsfullt.

**Metod:** Forskningsstrategin var kvalitativ. Metodiska grepp var olika former av intervjuer och deltagande observation.

**Resultat:** Studiens resultat blev en 12-sidig CAS Handbook och omarbetade formulär. Dessa ska ge struktur og överblick av ämnets innebörd. Studien visar att fanns en yttre motivation inom CAS som förstärktes av olika former av belöningar. Det kom också fram förslag på att exponera statushöjande aktiviteter för att öppna möjligheter för ett meningsfullt lärande. Förutsättningar för det sistnämnda är framför allt att det går att komma förbi diverse barriärer og att det finns tid. Systematisk reflektion kan övervinna barriärer samt stärka lärandeprocessen – både inom CAS og på organisationsnivå.

**Nyckelord:** status, meningsfullt lärande, motivation, personlig utveckling, reflektion

# **INNEHÅLLSFÖRTECKNING**

<b>1 INLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Syfte och problemställning	2
1.2 Begrepp och nyckelord	4
<b>2 AKTIONSFORSKNINGSSTRATEGI</b>	<b>5</b>
2.1 Vad är aktionslärande?	5
2.2 Vad är aktionsforskning?	6
2.3 Sammanfattning	7
2.4 Aktionsforskaren	8
2.5 Aktionsforskning och skolutveckling	9
2.6 Aktionsforskning och CAS	10
2.7 Metoder i aktionsforskning	10
2.7.1 Metodiska grepp i aktionen	11
2.7.1.1 Intervju	11
2.7.1.2 Deltagande observation	12
2.7.1.3 Anteckningar	13
2.7.1.4 Informanter	14
2.8 Trovärdighet och validitet	14
<b>3 TEORI</b>	<b>17</b>
3.1 Motivation för lärande	18
3.2 Meningsfullt lärande	20
3.3 Reflektion och lärande	23
<b>4 AKTIONEN</b>	<b>24</b>
4.1 Metaforer	25
4.2 Aktion <sub>1</sub> - Ett frö under frosten	26
4.2.1 Nuläget	26
4.2.2 Förändringar	27
4.2.3 Barriärer	28
4.2.4 Aktionsforskarens reflektion	29

4.3 Aktion <sub>2</sub> – Det groor	30
4.3.1 Förändringar	31
4.3.2 Barriärer	32
4.3.3 Aktionsforskarens reflektion	32
4.4 Aktion <sub>3</sub> – Risk för torka	33
4.4.1 Barriärer	34
4.4.2 Deltagarnas reflektioner exkl aktionsforskarens	35
4.4.3 Aktionsforskarens reflektioner	35
4.5 Aktion <sub>4</sub> – Det växer	37
4.5.1 Barriärer	38
4.5.2 Deltagarnas reflektioner exkl aktionsforskarens	38
4.5.3 Aktionsforskarens reflektioner	39
4.6 Aktionens förmultning	39
4.7 Aktionens framtid – Ett blomsterland?	40
<b>5 RESULTAT – En stjälk med blad</b>	<b>40</b>
5.1 CAS Handbook och förändrade formulär	40
5.2 Andra statushöjande aktiviteter på vägen mot ett meningsfullt lärande	43
<b>6 VAD SKA DISKUTERAS?</b>	<b>46</b>
6.1 Aktionens barriärer	46
6.2 Aktionens styrka och begränsningar	49
6.3 Motivation, meningsfullt lärande och reflektion	52
6.4 Sammanfattande slutord	54
<b>7 KÄLLFÖRTECKNING</b>	<b>55</b>
<b>BILAGA – CAS Handbook</b>	

## 1 Inledning

Creativity, Action, Service (CAS)<sup>1</sup> finns som ämne inom den internationella gymnasieutbildningen International Baccalaureate (IB). Enligt IB Diploma Programme Guide ska CAS bli att göra det möjligt för eleverna att utveckla en uppskattning för människans potential samt för egna och andras talanger, öka medvetenheten om mänskliga frågor i världen och förstå att utbildning innebär livslångt etiskt ansvar. CAS ska involvera eleverna i nya roller med betoning på att genomföra uppgifter som har verkliga följder och eleverna ska reflektera över dessa. Eleverna ska tillbringa tid med andra för att bygga upp relationer och utveckla självkänslan hos sig själva och andra. CAS bör vara interaktivt och bidra till elevernas personliga utveckling samt vara en motvikt och ett komplement till IB:s krävande teoretiska studier. (IB 2001) Eleverna måste genomföra 150 CAS-timmar för att få ut sitt IB Diploma, men får inget betyg i CAS. Detta bidrar till att ämnet för eleverna hamnar i botten på IB-ämnenas statusskala. De teoretiskt kunskapsstörstande eleverna har valt IB för att få djupare akademisk insikt och stimulans i teoretiska ämnen som de mer eller mindre känner till från sin tidigare skolgång. De har inte valt IB för att få en psykologiskt baserad personlig utveckling genom ett CAS som är ett okänt begrepp utan någon historisk förståelseprocess.

En majoritet av eleverna relaterar inte aktiviteterna till personlig utveckling, etik och/eller mänskliga frågor. Aktiviteterna blir ofta slarvigt och snabbt genomförda utan att uppfylla IBO's<sup>2</sup> krav på reflektion. Detta står i tydlig kontrast till CAS kursplan: "It is an inside vibration, it is how and not how much". (IB 2001:4). För eleverna finns generellt sett inte det vibrerande lärandet, eftersom de inte upplever CAS som meningsfullt. Eleverna upplevde heller inte att de kunde ha någon annan nytta av CAS. Minst en tredjedel av söker till utländska utbildningar efter IB-åren, men eleverna verkade inte ta till sig informationen att CAS kan vara meriterande vid ansökningar till vissa utländska universitet.

Några citat nedan får exemplifiera tillståndet för CAS när aktionen inleddes. Citaten antyder en låg motivationsnivå.

---

<sup>1</sup> Exempel på Creativity: delta i dramagrupp; Exempel på Action: yoga; Exempel på Service: arbete inom UNICEF

<sup>2</sup> International Baccalaureate Organization

K:\Birgitta\Master - specialisering.doc

"Varför baka när det går att köpa färdigt?" Att köpa färdigt i stället för att baka står nog inte bara för lättja. Tiden det tar att baka skulle kunna användas till något personligt mer utvecklande för eleven och mer givande för mottagaren. Följden av bakandet är inte tydlig eftersom bakverket bara lämnas över till t ex RIA.<sup>3</sup> Aktiviteten innebär inte meningsfullt lärande, eftersom eleven inte förstår vad aktiviteten syftar till och vilka konsekvenser den skulle kunna få för eleven själv och mottagaren.

"Nu är jag sen med CAS igen." Liknande uttalanden är vanliga vid panikartade inlämningar i sista minuten av obligatoriska blanketter som kräver omdömen och/eller reflektion över CAS aktiviteter.

"Ge mig ett annat ord för good experience." Många elever reflekterar inte och/eller plagierar mer eller mindre från andra. Aktiviteten var kanske en bra erfarenhet, men varför kommer ofta inte fram. Kanske vet eleven att CAS har någonting att göra med personlig utveckling och då ser det bra ut att använda de två orden "bra erfarenhet". Det blir ett strategiskt val utan reflektion. Även mindre goda erfarenheter eller dåliga erfarenheter kan emellertid vara personligt utvecklande.

CAS Coordinator kämpade i motvind med attityder och sent genomförda aktiviteter. Hon hade tagit på sig rollen som pådrivare för att elever skulle komma igång med sina aktiviteter, hålla deadlines för inlämningar av redovisningar och se till att reflektioner kom till stånd. CAS Coordinators roll är egentligen att se till att eleverna möter och utvecklas av de mål som nämns i Diploma Guide, men detta hinns inte riktigt med.

Kännedomen om att annars väl studiemotiverade IB-elever behandlar CAS betydligt mer styvmoderligt än andra IB-ämnen väckte en nyfikenhet om orsakerna till detta och en önskan om att bidra till en förändring.

### **1.1 Syfte och problemställning**

Aktionens syfte blev att få till stånd förbättringar och utveckla praktiken inom den lokala kontexten CAS på Filbornaskolan med en förhoppning om att dessa, helt eller delvis, skulle kunna överföras till andra CAS kontexter med möjlighet till lokala tolkningar.

---

<sup>3</sup> Förening för hemlösa

K:\Birgitta\Master - specialisering.doc

Ett par frågeställningar från McNiff har kommit till användning för att ge en bakgrund till aktionens problemställning. Den första frågeställningen rör vilken kunskap det fanns vid början av aktionen. (McNiff 2002) När aktionen skulle inledas visste vi i stort sett bara att CAS inte fungerade bra enligt det som nämnts i rapportens inledning. Varför det inte fungerade var diffust. Det verkade som att informationen från CAS Coordinator till eleverna inte gick fram och vice versa. Själv visste jag i stort sett ingenting om CAS och hade tidigare inte varit involverad i ämnet. Det hade mest hörts allmänt gnäll om deadlines från både elever och CAS Coordinator. Från eleverna hördes lite allmän klagan över att inte riktigt hinna med CAS.

Mc Niffs andra frågeställning gällde vad aktörerna behövde veta för att stärka aktionens syfte med förändring och hur vi skulle få veta detta. (McNiff 2002) En av utgångspunkterna var att låta den tysta kunskapen som fanns hos elever och CAS Coordinator komma upp till ytan så att deltagarna själva skulle kunna berätta om bl a sina värderingar, hopp och svårigheter inför CAS då dessa deltagare hade lärt ihop med andra om CAS. Frågan var hur de upplevde lärandet och vilken behållning det skulle vara möjligt att få av CAS. Det behövdes länkar mellan praktik, reflektion och lärande för att förbättra CAS. Detta borde kunna gå att få fram genom att kartlägga nuläget genom intervjuer av elever, CAS Coordinator och IB Head för att sedan följa upp detta med deltagande observation och fler intervjuer. Det rörde sig om att öppna vägen för en flersidig identitet med ökad förståelse för varför CAS kan vara meningsfullt lärande, att CAS kan bidra till personlig utveckling och att CAS kan vara roligt. Vi behövde veta hur kriterierna för CAS skulle bli mer synliga, hur deadlines skulle kunna skötas på ett bättre sätt, hur beskrivningar skulle kunna transformeras till reflektioner, hur meritvärdet av CAS skulle bli känt bland eleverna i samband med utlandsansökningar samt hur CAS Coordinators roll skulle kunna ändras från att vara pådrivare till att vara mentor. Eftersom ämnet CAS behandlades annorlunda än andra IB-ämnen tydde detta på att inte hade samma anseende och betydelse för eleverna. CAS hade med andra ord en låg status. Inom IBO har däremot CAS status – det finns med i kursplanen, är obligatoriskt och har ett nu- och framtidsperspektiv för elevernas personliga utveckling.

En meningsfull tillvaro är något som är grundläggande för varje människa. Skolor ska arbeta med lärande av olika slag och i olika former under en stor del av den unga människans liv. Ett

meningsfullt lärande är inte bara förbehållet elever. CAS utgjorde en del av tillvaron för människor på ett internt plan: CAS Coordinator, IB Head, lärare inom IB och Filbornaskolan. Den lärande tillvaron fanns även på ett externt plan: IBO, skolan som organisation inom Helsingborgs Kommun och samhället utanför skolan i form av genomförande av olika aktiviteter inom CAS. Det bör tilläggas att skotten mellan planen inte är vattentäta utan utgör delar i helheten CAS. Eftersom tillvaron inte fungerade som den skulle tog den energi i stället för att tillföra energi och/eller var omgärdad av frågetecken. Det var mer eller mindre oklart både på det interna och externa planet vad CAS var och vilken kapacitet det kunde finnas inom CAS. Min tolkning av kursplanens intentioner var att CAS kunde vara ett spännande och givande ämne som tyvärr hade ett oförtjänt dåligt anseende bland eleverna och att CAS var för lite känt utanför själva IB.

Ett steg på vägen mot meningsfullt lärande skulle vara att börja med att förbättra statusen i den lokala kontexten CAS på Filbornaskolan. En lokal förbättring skulle också kunna öppna möjligheter för förändringar inom andra skolor. Aktionens utmaning och vision blev att få CAS att spira genom att skapa en tydligare och förändrad arena för CAS genom att försöka få ett svar på problemställningen:

Vad krävs för att CAS ska få högre status och upplevas som meningsfullt lärande?

## **1.2 Begrepp och nyckelord**

Problemställningen ledde till frågan om vilka begrepp som var centrala för aktionen.

Aktionsforskning är förbättringsinriktad dvs den sysslar inte bara med kartläggning av ett problem. Vad aktionsforskning är kommer att presenteras i kapitlet om aktionsforskningsstrategi längre fram. En identifiering av begreppen skulle öka fokus på vilka förbättringar som skulle behöva göras. En av förändringens inriktningar var att CAS skulle få en bättre status bland eleverna. För att höja ämnets status bland eleverna gällde det att få eleverna att förstå hur de skulle kunna ha nytta av CAS under IB-utbildningens gång och efteråt. En högre status skulle kunna öka elevernas nyfikenhet och förväntningar inför ämnet eftersom förkännedomen skulle ha en positiv klang. En annan av förändringens inriktningar var att vi måste försöka få eleverna att känna att CAS angick dem dvs att CAS skulle ge upphov till ett meningsfullt lärande. Eleverna skulle mer kunna se de personliga fördelarna med CAS i relation till arbetsinsatsen dvs få en ökad förståelse för meningen med CAS och vad det skulle



användas till. Detta skulle i sin tur kunna leda till en känsla av att ha inflytande över de valda aktiviteterna och stärka motivationen. Personlig utveckling är en diffus term som täcker många åldrar och områden. Det gällde att synliggöra IBO:s kriterier för personlig utveckling så att kursplanens budskap blev tydligare. Det fanns ingen tidigare erfarenhet av denna typ av kriterier bland eleverna, vilket kanske bidrog till att stärka främlingskapet inför ämnet. Intrycket var att eleverna bara hade skummat igenom begreppen för personlig utveckling utan att länka dem till insikter i det egna beteendet i linje med definitionerna. CAS kursplan kräver reflektion över aktiviteterna. Gränserna mellan personlig utveckling, genomförande av aktiviteter och själva ämnet skulle bli mer integrerade med hjälp av reflektion och bidra till ett meningsfullt lärande. Elevernas tankar var till karaktären mer oreflekterade inom ett mönster av beskrivningar. För att utvecklas som person måste man tänka och våga öppna sig för det som inte är säkert. CAS borde kunna bli tydligare genom Schöns (1983, 1987) ”reflection-on-action” dvs mer förståelse för och kritisk insikt om det som erfarits. Reflektionen kan hjälpa till att skapa distans till det egna sättet att tänka och lära. Man kan ställa frågor om hur man själv förhåller sig till dess begrepp, vilket kan ge självinsikt. (Hos Alexandersson i Madsén 1994)

## 2 Aktionsforskningsstrategi

För att aktionen inte ska försvinna och för att ta vara på aktionens erfarenheter gäller det att systematiskt följa aktionen för att få större förståelse för den egna praktiken och det sammanhang som praktiken ingår i. Därför tittar rapporten närmare på hur aktionsforskningsstrategier kan stärka aktionen. I och med att aktionen sätter igång något genererar det frågan vart detta tar vägen. En dimension av detta är aktionslärande. Frågan är i vilken utsträckning lärandet kommer att utvecklas av aktionen och i så fall hur eller om allt kommer att gå tillbaka till det gamla vanliga. Aktionslärande ingår i aktionsforskning. Det finns distinktioner mellan aktionslärande och aktionsforskning. Detta skapade en nyfikenhet hos mig att titta närmare på termernas olikheter och likheter för att stärka aktionens genomförande, trovärdighet och validitet.

### 2.1 Vad är aktionslärande?

En beskrivning av aktionslärande är att det är en frivillig kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess med kollegor med avsikten att utveckla sig och sin organisation. Det är

ganska nytt för lärarkåren att få idéer till kunskap utifrån yrkesmässiga behov i en arbetssituation genom systematisk observation och det skiljer sig från att styras av forskares kunskap för att få reda på något. (Tiller 1999) Hur ska då allt detta systematiseras? Tiller ser reflektion som ledet mellan vad som gjorts tidigare och handlingar i framtiden.

Aktionslärandet kan bli bättre genom att lärare och skolledare tränas och motiveras att skriva reflekterande texter för att ge en mental och kognitiv distans till och få fram det viktigaste av de dagliga erfarenheterna. Lärare och skolledare kan vara forskande i sitt yrke utan att bli forskare och ge ut forskningsrapporter. Reflekterat skrivande kan vara en bra länk mellan erfarenhet och teori. Det handlar om att förstå det man upplever, förstå sig själv, se saken från den andres sida och se det som finns på djupet och få till stånd ett meningsfullt lärande med lämpliga utmaningar. De som är med i aktionslärandegruppen ska fråga och ge synpunkter en i taget. De goda och kritiska frågorna ska röra något som är verkligt inom gruppen dvs inte tänk-dig-att-situationer. Empati är viktigt för att kunna se saken från den andres sida. (Tiller 1999) Samarbete låter bra men vad ska då gruppen samarbeta kring? En förutsättning för ett maximalt samarbete är enligt Rönnerman (2004) att praktikerna är överens om vart man vill nå med sin aktion så att samarbetet leder till en förändring av verksamheten. Det ska finnas en relation mellan hur praktikerna tänker om praktiken och hur de handlar i praktiken. (Hos Rönnerman i Rönnerman 2004)

## **2.2 Vad är aktionsforskning?**

Enligt Zeichner och Noffke (2001) säger kritiker att aktionsforskning inte är "riktig" forskning, eftersom den inte är inriktad på teoriutveckling. Dessutom har pedagogerna har inte fått rätt träning i forskningsledning och standarden är inte acceptabel. Aktionsforskning handlar mer om lokala aktioner och utvecklingsarbeten. (Hos Eriksson i Rönnerman 2004). McNiff (2002) hävdar att aktionsforskning idag ses som en tillförlitlig undersökningsform med egen metodologi, egna trovärdighetskriterier och en egen kunskapssyn/-teori. (Hos Tornberg och Axén i Rönnerman 2004) Min följdfråga till detta blir vilken roll teorin har inom aktionsforskningen. Rubenowitz (1980) säger att resultaten bör knytas till den teori och de kunskaper man utgått ifrån. Det ska kunna anges vad man anser vara generaliserbart och vad man stödjer sig på empiriskt. Dessutom understryker Rubenowitz (1980) att det måste finnas en systematiskt planerad process. (Hos Berlin i Rönnerman 2004) Detta leder till frågan om vad som är samhällsvetenskapernas huvuduppdrag och uppgifter samt var

aktionsforskning ska placeras. (Tiller 1999) Här får först Stensmo och sedan Kalleberg göra sina röster hörda: Aktionsforskningens vetenskapsideal är hermeneutiskt med en förståelse för skeendet. De nomotetiska vetenskaperna har ett positivistiskt vetenskapsideal och söker exakta kunskaper för att förklara ett skeende. (Stensmo 2002) Den positivistiska traditionen har särskilda metoder och analyser med betoning på att olika vetenskaper söker samma sorts orsaksförklaringar och hypotetiska-deduktiva teorisystem. Det är en generell forskning som kräver dokumentation av erfarenheter som kan värderas av andra. Samhällsvetenskaplig forskning bör inte bara tolka och förklara en social realitet utan också förändra verkligheten i riktning mot vad den skulle och borde kunna vara. Den har med andra ord ett konstruktivt argument i relation till erfarenhetsmaterialet och i relation till alternativa sätt att tolka material och erfarenhet på. Det bör finnas ett samsvar mellan frågor, erfarenhetsmaterial, begrepp och svar. Ett exempel på detta är att det som avgör vad som bra eller dålig data är om datan passar till ställda frågor. (Kalleberg 1992)

### **2.3 Sammanfattning**

Således sysslar både aktionslärande och aktionsforskning med lokalt utvecklingsarbete med betoning på förståelse av skeenden. Båda vill ha en förändring av en lokal verklighet med utgångspunkt från erfarenheter från denna lokala verklighet. För att ytterligare reda ut likheter och skillnader vände jag mig till Tiller som säger att gemensamt för begreppen är en tonvikt på större grundlighet och systematik. Båda hör hemma inom konstruktiv samhällsvetenskap/pedagogik som söker nya lösningar och hittar utvägar ur det som ser svårt ut. Pedagogiken ska finnas med i det löpande praktiska arbetet. Båda har mer än ett forskningsparadigm med en öppenhet för olika perspektiv och val. Ett möte mellan aktionslärande och aktionsforskning i en professionell uppgift ger större pedagogisk insikt och självstyrning<sup>4</sup>, vilket leder till ökad reflektion och skarpare analyser. En skillnad mellan begreppen är att aktionslärande förbehålls lärare och skolledare för det som de gör i sin vardag. Aktionsforskning är det som forskare aktivt förändrar när de forskar tillsammans med lärare och skolledare. (Tiller 1999)

---

<sup>4</sup> Kalleberg (1992) säger att målet med självstyrning är att hjälpa fram väl fungerande professionella autonoma organisationer som t ex skolor. Självstyrningen kräver mycket fackkunskaper och kan inte överlåtas till personer utanför fackområdet. (Refererat i Tiller 1999)

## 2.4 Aktionsforskaren

Aktionsforskaren är ett kraftfullt instrument som griper in i andra människors värld/ar. För att stärka legitimiteten av mitt ingrepp i CAS gällde det att innan aktionen få en tydligare bild av aktionsforskarens roll. I detta utvecklingsarbete verkar rollen ligga mellan aktionsforskare och aktionslärande. Jag kommer att ha en forskarroll eftersom jag har en teoretisk bakgrund för skolutveckling genom mastersutbildningen vid Tromsø universitet. Till en del är jag en utomstående eftersom jag inte har någon lärarerfarenhet av CAS. Läranderollen utgörs av att jag som lärare i annat ämne är en del av Filbornaskolans vardagliga arbete och under aktionen kommer att samverka med elever och kollegor (i huvudsak med CAS Coordinator och till en viss del med IB Head).

Detta att befinna sig i landet mellan forskare och lärande kollega skulle kunna bli både en tillgång och innebära en risk för aktionen. Förväntningarna var naturligtvis att jag skulle bli en kraft att räkna med. Kanske skulle jag kunna ”ställa mig utanför” och se och tolka ting på ett annorlunda sätt till gagn för aktionen. Det fanns också en risk i att jag i min egenskap av lärare hade en vana av att vara ”motor” för eleverna dvs driva på vid t ex stillastående. Tröghet och stagnation ingår i ett utvecklingsarbete och det gällde att inte ”ta över” och glömma den demokratiska basen. Jag vände mig till Tiller för att stärka min medvetenhet av det som jag nyss uttryckt. För att distansera och reflektera blir forskarens roll ofta att uttrycka metafrågor som kan göra att viktiga förhållanden kommer fram tydligare. Det finns dock en risk att forskarna kan bli dominerande och fastställa villkoren, både öppet och dolt. Forskarna ska visa nyttan med kritiskt och analytiskt arbete som praktikerna själva måste få tid att testa och en god aktionsforskare ska förstå det som aktörerna förstår och det som de inte förstår. Man rör sig mellan två ytterpunkter – enbart forskare och enbart deltagare/aktör. (Tiller 1999)

När jag går in i deltagarnas CAS-värld kommer jag för deltagarna att vara både en tillgång och en osäkerhetsfaktor – vem är hon, vad vill hon egentligen, ska jag våga/kan jag uttrycka mina åsikter med mera med mera. Om detta skriver Hammersley och Atkinson att deltagarna kommer att försöka placera forskaren innanför sina egna erfarenheter för att de ska veta hur de ska behandla forskaren. Det finns en fara i att bli för ”infödd”. Vidare anser de att aktionsforskaren är både främmande och vän. (Hammersley och Atkinson 1996)

Robson visar på några olika dimensioner för den praktiserande forskaren. Ett dilemma är att få tiden att räcka till då forskaren ska göra en systematisk undersökning samtidigt med de vanliga vardagliga uppgifterna. Den andra dimensionen är att det finns en risk att bristande erfarenhet kan påverka tilliten. En tredje dimension är att forskaren som insider kan ha föreställningar om lösningar etc. Å andra sidan kan en insider ha förkunskaper och erfarenheter omkring en situation och deltagare som kan gagna aktionen. Till sist nämner Robson att det kan vara svårt att vara profet i eget land. (Robson 2000)

En annan viktig poäng när det gäller aktionsforskarens roll är att skolornas forskande praktiker ofta är dåligt förberedda på motståndet mot deras ansträngningar. Skolkulturen värderar individuella ansträngningar, professionell isolering och konformitet. (Anderson, Herr och Nihlen 1994)

## **2.5 Aktionsforskning och skolutveckling**

Aktionsforskning och aktionslärande hör också hemma inom organisationsutveckling. Med hjälp av aktionsforskning och aktionslärande kan det som kommer fram av aktionen nå ut till organisationen. Förbindelsen aktion med forskning och lärande kontra skolutveckling har hittills inte riktigt klargjorts i rapporten. Spörsmålet är hur en lokal aktion inom fältet CAS ska kunna bidra till skolutveckling. Rönnerman (2004) skriver att relationen mellan aktionsforskning och skolutveckling ska göras tydlig för att få kunskap om och utveckla idéer om hur ett utvecklingsarbete kan planeras och genomföras i den egna verksamheten. Forskning och utvecklingsarbete har olika innebörd inom dessa fält, men man är intresserad av ett ömsesidigt kunskapsutbyte. Aktionsforskningen tar reda på hur förhållandena är i den egna praktiken innan man börjar genomföra en förändring. Forskarens studie ska bli en kunskapsresurs för skolan. (Hos Rönnerman i Rönnerman 2004)

Tiller skriver att personlig utveckling är av betydelse för att det överhuvudtaget ska ske en skolutveckling. Det är lättare för påverkningar att nå in i klassrummet än för påverkningar att nå ut från klassrummet. Skolan som organisation befinner sig mellan klassrum och samhälle. Om utgångspunkterna är oklara är grunden för vidareutveckling ofullständig, eftersom det

inte finns någon garanti för att förändringsarbetet bygger på de överordnade målen och att utvecklingen sker på skolans egna villkor. (Tiller 1997)

Berg (1981) anser att även om det finns överordnade mål från politikerna så finns det ett ganska stort fritt handlingsutrymme för skolans aktörer. Det gäller att också koncentrera sig på konfliktperspektivet bl a med fokus på maktförhållande, eftersom styrsystemen administration och pedagogik är i konflikt med varandra. Lösningen blir ofta att pedagogiken får underordna sig. Ett annat slag av konflikter är de som finns inom aktörgruppen med olika uppfattningar om hur skolans mål ska tolkas. (Refererat i Tiller 1997)

## **2.6 Aktionsforskning och CAS**

Varför är aktionsforskning relevant för förändringsarbetet med CAS?aktionen skulle ge förståelse för varför CAS inte fungerade och hur det skulle gå att få CAS att fungera. Den hade att göra med Stensmos (2002) förståelse av ett skeende och upplevelser dvs processer med en hermeneutisk bas. Det var viktigt att kunna ändra uppläggningsen under aktionens gång om nya infallsvinklar skulle dyka upp och aktionen skulle ha en demokratisk bas där deltagarnas synpunkter skulle kunna följas upp och tas till vara. Aktionsforskningen tillåter och gör det möjligt att göra om planer och strategier.aktionen var ett lokalt förändringsarbete inom kontexten CAS på Filbornaskolan och redan etablerade och generaliserande teorier med styrande hypoteser skulle inte dirigera utvecklingsarbetet. Om aktionen skulle ge upphov till ett lärande skulle den ge deltagarna en säkrare bas för att kunna ta till vara på erfarenheterna och föra dem vidare i andra skolsammanhang. Därmed skulle utvecklingsarbetet inom CAS på sikt även kunna bidra till en skolutveckling utanför själva aktionen och den lokala kontexten.

## **2.7 Metoder i aktionsforskning**

För att förändra i praktiken behövde jag lämpliga hjälpmedel. Aktionsforskningen är tillämpningsorienterad. (Hos Berlin i Rönnerman 2004) Utmärkande är systematiskt insamlade uppgifter med påståenden som är belagda för att bli trovärdiga. Man har därför utvecklat olika metoder för hur material ska kunna samlas in och analyseras. (Hos Rönnerman i Rönnerman 2004). Metodkunskaper behövdes för att ge mig ett bättre grepp om forskningen

och lärandet samt matcha problemställningen för att inte bara anta utan för att kunna styrka aktionens resultat. Det kändes angeläget att inte ”bara sätta igång ett utvecklingsarbete”.

Skolkulturen värderar individuella ansträngningar, professionell isolering och konformitet. (Anderson, Herr och Nihlen 1994)

### **2.7.1 Metodiska grepp i aktionen**

Eftersom aktionsforskning sysslar med mening var det viktigt att eventuellt kunna följa upp och göra vidare undersökningar, vilket ställde krav på flexibla och anpassningsbara tekniker. Till namnet var det inga nya metoder som skulle användas, men frågan var om det fanns särdrag vid tillämpning inom aktionsforskning. För att stärka värdet och trovärdigheten av kunskaperna som skulle komma fram var det därför bra med en översiktlig teoretisk bakgrundsinformation av metoderna innan metodtillämpningen. Det gällde för mig att löpande få insikt i aktörernas uppfattningar och upplevelser, att förstå dessa och därmed förstå hur förändringen av CAS skulle börja och gå till. Lämpliga metoder föreföll därför vara olika former av intervjuer och deltagande observation. Eftersom ingen metod är perfekt valde jag denna metodtriangulering för att höja kvaliteten och tillförlitligheten på den kvalitativa undersökningen av CAS. Dokumentation skulle ske genom anteckningar.

#### **2.7.1.1 Intervju**

Hur skulle det gå att skapa bra betingelser för genomförandet av intervjuerna? Magne Holme och Krohn Solvang tycker att intervjun ska vara på en neutral plats och deltagarna ska känna sig hemma för att intervjun ska kunna bli det goda samtalet. (Magne Holme och Krohn Solvang 1997)

Vad innebär då i allmänhet en intervju? Kvale anser den vara en moralisk intersubjektiv interaktion med ömsesidigt inflytande. Detta innebär följaktligen att den personliga interaktionen påverkar deltagarna och att produkten påverkar vår förståelse av situationen. Debriefing ska ske efter intervjun. Till sist nämner Kvale att intervjun inte bara har ett vetenskapligt värde utan att den också bör förbättra den undersökta situationen. (Kvale 1996)

Valet av intervju som metod ledde fram till en undran om hur frågorna skulle vara konstruerade. Repstad hänvisar till trattprincipen. Man ska först ställa de mest allmänna

frågorna inom ett ämnesområde, därefter mer konkreta och avgränsade frågor. Vid processevaluering analyserar man den löpande utvecklingen med stor vikt vid subjektiva upplevelser. (Repstad 2002)

Nästa fråga till teorin blev vad konkreta och avgränsade frågor innebar. Till min hjälp tog jag Kalleberg som nämner konstaterande och konstruktiva frågor. Konstaterande frågor sysslar med hurdant någonting är, var eller kanske kommer att bli. Man är mest neutral i förhållande till aktörerna och fältet. Konstruktiva frågor rör sig om vad aktörer kan och bör göra för att ändra en given social realitet till en bättre realitet. (Kalleberg 1994)

Det är emellertid inte bara frågekonstruktionen som är av betydelse för resultatets giltighet utan också att jag är medveten om olika intervjueteknikers för- och nackdelar. Öppna, halvstrukturerade och ostrukturerade intervjuer i kombination med samtal verkade vara lämpliga att titta närmare på. Än en gång vände jag mig till Kvale. Den semistrukturerade intervjun kombinerar en plan med ett mer informellt samtal utan styrning för att kunna lägga till frågor och följa upp idéer för att få ett sammanhang. Här finns validitetsproblem i form av om frågekonstruktionen verkligen tar upp det som avses och subjektiva tolkningar från forskarens sida. I den ostrukturerade intervjun har deltagarna kontrollen. Ett samtal kan ge mer diskussion och mer öppen och individualiserad information. Flexibiliteten är maximal. Metodens starka sida är att det går att följa upp det som kommer fram. Å andra sidan finns det ett reliabilitetsproblem om inte svaren är genomtänkta. I gruppsamtal kan man spinna vidare på och utveckla utifrån olika uttalanden. Det krävs en interpersonell kompetens och att forskaren känner till kontexten. Data kan vara mindre systematisk samt svårare och mer tidskrävande att analysera. (Kvale 1996)

Hur intervjuformerna kom att användas redovisas i rapportens avsnitt 4 Aktionen.

### **2.7.1.2 Deltagande observation**

Intervjuer är verbala. Därför borde det också finnas utrymme för observation av skeenden och icke-verbala signaler etc inom aktionen. Deltagande observation föreföll vara en lämplig metod för detta. Jag hade frågetecken kring i vilken grad denna form av observation skulle innebära en inblandning från min sida. Hammersley och Atkinson skriver att deltagande observatörer har varierande grader av inblandning från passivt till totalt deltagande. Vid



öppen deltagande observation bör forskaren vara mellan främmande och vän. (Hammersley och Atkinson 1996)

En annan fråga jag ställde mig var om jag skulle gå tillväga på ett speciellt sätt i mina observationer. Willig svar blev att deltagande observationer är inte standardiserade, äger rum i naturlig miljö och innebär åtminstone någon självobservation. Forskaren måste vara tillräckligt involverad för att förstå vad som pågår och tillräckligt fristående för att kunna reflektera över fenomen. Observationen gäller inte bara det som händer utan också att känna hur det är att vara i en speciell social situation. (Willig 2001)

Min bekantskap med det specifika forskningsfältet CAS var från början inte så stor, men borde växa under aktionens gång. Däremot var kännedomen om kontexten IB på Filbornaskolan stor. Därför borde jag enligt Willig (2001) vara både tillräckligt involverad och fristående samt enligt Hammersley och Atkinson (1996) mellan främmande och vän.

### **2.7.1.3 Anteckningar**

Det verkade kunna bli mycket material från intervjuer och observationer. Kanske skulle litteraturen kunna ge några tips om hur informationen skulle tas om hand på ett bra och godtagbart sätt. När det gäller anteckningar anser Anderson, Herr och Nihlen att det är idealiskt om observationen skrivs ner i en fältanteckningsbok så exakt som möjligt med ett klart språk med fokus på ord som ger en klar bild av situationen. (Anderson, Herr och Nihlen 1994) Kvale betonar att transkriptionerna av deltagarnas muntliga uttalanden ska vara lojalt skrivna. Deltagarna ska ha ett inflytande över hur deras påståenden tolkas. (Kvale 1996) Innan detta inflytande från deltagarna skulle anteckningarna tas om hand. Willig är av den uppfattningen att renskrivningen bör ske så snart som möjligt för att inte glömma, men också för att vi ser annorlunda på tingen efter en period av reflektion. Vidare nämns att antecknande distraherar både intervjuarna och deltagarna, eftersom det t ex påverkar ögonkontakt och inte uppmuntrar en relation. (Willig 2001).

Mina anteckningar skulle bestå av stenografi på lösblad. Jag känner mig mentalt begränsad av en boks pärmar och löpande sidor. Anderson, Herr och Nihlen (1994) talar om exakta anteckningar med ett klart språk. Snabbskriften ger exakta anteckningar med direkt återgivna

ord. Risken för glömska, Willig (2001), minimeras och möter bättre Kvaless (1996) krav på en lojal utskrift. Den lojala utskriften skulle stärkas av att deltagarna skulle få ge feedback på anteckningarna. Willig (2001) talar om anteckningarnas distraktion på deltagarna.

Distraktionen borde bli mindre med stenografin eftersom den som stenograferar hinner med att lyfta blicken, också för att kunna observera. Kanske stenografin distraherar till en början på grund av att ingen kan tolka den.

#### **2.7.1.4 Informanter**

Förutom CAS Coordinator och IB Head behövdes det ett urval informanter från ett underlag av ett 60-tal elever. Vilka skulle då ingå i detta urval? När målet är att inhämta information behöver urvalet av informanter inte alltid vara representativt inom fenomenologisk forskning. (Hammersley och Atkinson 1996) Kvale nämner några urvalskriterier. Urvalet ska vara strategiskt med informanter som man på förhand vet är intressanta och tillgängliga. Forskaren bör informera varje person som ger data om deras uppgift och villkoren för det frivilliga deltagandet. Aktörerna har rätt att avbryta sin medverkan och de ska samtycka till deltagandet. Det ska inte finnas något beroende mellan forskaren och deltagarna. Deltagarna ska inte kunna identifieras av utomstående för den publicerade rapporten kan få konsekvenser för deltagarna liksom för institutionen som den representerar. (Kvale 1996) Uppförandet kan ändra sig när en utomstående är närvarande. (Anderson, Herr och Nihlen 1994)

Urvalet av aktionens informanter beskrivs i rapporten i kapitel 4.3.

### **2.8 Trovärdighet och validitet**

Hur ska jag då kunna gå i god för att aktionen är trovärdig? Ordet trovärdighet antyder att det inte finns en enda absolut rätt sanning och att det kan gälla att bedöma vilken sanning som är den mest trovärdiga. Alltså kan aktionens resultat komma att tolkas olika. Folkesson skriver att trovärdighet blir aktuell när kunskap antas användas av någon annan än den som producerat den. (Hos Folkesson i Rönnerman 2004) Aktionen bör vara genomförbar och trovärdig för deltagarna inom den lokala kontexten CAS på Filbornaskolan, vilket också bör innebära att den helt eller delvis blir trovärdig inom andra CAS kontexter. Det har att göra med att aktionen för med sig relevanta förändringar. Något som kan stärka aktionens trovärdighet är enligt min mening uppfyllandet av validitetskriterier. Validitet står för att mäta

det du ska mäta dvs har att göra med systematik. Ordet validitet hänger också ihop med hållbarhet, relevans och att något ska vara välgrundat. Ett val av lämpliga metoder för att få fram information och en medvetenhet om informationen i relation till validitetskriterier bör stärka aktionens trovärdighet. För mig är en uppfattning om begreppen trovärdighet och validitet är en förutsättning när jag sysslar med aktionsforskningens mer subjektiva begrepp som mening och tolkning och på grund därav följer en teoretisk överblick av dessa begrepp. Hur jag ser på aktionen i förhållande till begreppen trovärdighet och validitet kommer jag att bemöta i rapportens diskussionsdel efter aktionens genomförande för att göra en bedömning av aktionens giltighet.

Under kapitlet Aktionsforskning och CAS nämndes att aktionen skulle ha en demokratisk bas. Hur kan denna demokrati hänga samman med trovärdighet? Dadds (1995) anser att det blir en maktfråga när aktionsforskning ska valideras. Den demokratiska förhandlingen inom lärares aktionsforskning blir ett bevis på trovärdighet. (Hos Folkesson i Rönnerman 2004)

Frågan är hur meningar och tolkningar kan gå hand i hand med trovärdighet. Lincoln och Guba (1985) menar att huvudsaken är att visa att forskarens tolkning av data är trovärdig för dem som bidrog med data till forskningen. Forskningsanvändare bestämmer själva om den egna kontexten stämmer överens med den genomförda forskningens kontext för att göra överföringen av resultaten möjliga och rimliga. Den som önskar generalisera resultaten har själv valideringsansvaret. (Hos Folkesson i Rönnerman 2004)

Validitet är ett begrepp från den positivistiska forskningen som har en förebild av generell och allmängiltig kunskap. (Hos Olin i Rönnerman 2004) Med tanke på att aktioner utgår från lokala kontexter och inte har den kvantitativa forskningens generaliseringskrav frågar jag mig varför begreppet finns inom aktionsforskning. Enligt Olin beror detta på att man vill ha kvar begreppet för man anser att aktionsforskning hör hemma både i akademien och i praktiken. (Hos Olin i Rönnerman 2004) Termen finns och har transformerats inom aktionsforskningen och det kändes därför viktigt att känna till vad olika validitetskriterier innebar för denna aktion.

En av aktionens avsikter var att deltagarna skulle äga aktionen och kunna lita på resultatet. Det hade således att göra med ett internt värde. Intern validitet kan beskrivas som

tillförlitligheten av slutledningarna från data. (Anderson, Herr och Nihlen 1994)

Tillförlitligheten skulle kunna öka genom aktörernas kommunikation. Dialogvaliditet står för att forskningen värde övervakas genom deltagarnas granskning dvs det ska finnas en dialog med deltagarna som uttrycker sina åsikter. (Anderson, Herr och Nihlen 1994) Demokratisk validitet rör sig om i vilken utsträckning forskningen är gjord i samarbete med alla som har intressen i problemet. Enligt Cunningham (1983) är det en lokal validitet från ett speciellt sammanhang och med giltiga lösningar för detta sammanhang. (Refererat i Anderson, Herr och Nihlen 1994) Varför är då äga, värde, tillförlitlighet, samarbete tillsammans med deltagare så viktigt och är detta en garanti för informationens giltighet?

Respondentvalideringens betydelse ligger i att deltagarna kan ha bredare kunskaper om kontexten, vilket inte är tillgängligt för aktionsforskaren. Man ska emellertid vara medveten om begränsningarna då informationen kan vara oriktig dvs att sanningshalten i berättelser är inte garanterad. Betydelsen rekonstrueras efter minnet och dessutom finns många sociala handlingar i det omedvetna. Det kan vara i en persons intresse att misstolka eller beskriva sina handlingar fel eller att säga emot aktionsforskarens tolkningar. Generellt tolkar deltagarna data utifrån andra intressen än forskaren och tolkningarna kan vara motsägelsefulla jämfört med dem som aktionsforskaren har. (Hammersley och Atkinson 1996)

Ett av aktionens nyckelord är meningsfullt lärande, som också ingår i aktionens problemställning. I kapitel två tog jag upp olika metoder för att kunna besvara problemställningen och för att se eventuella särdrag när det gäller metoder inom kvalitativ forskning. Betydelsen av dessa metoder för den forskande praktikern i förhållande till validitet är enligt Anderson, Herr och Nihlen av mindre betydelse för validitetskriterierna eftersom aktionsforskning sysslar mindre med ”att få det” än att ”göra det meningsfullt”. (Anderson, Herr och Nihlen 1994) I detta fall håller jag både med och håller inte med Anderson, Herr och Nihlen. Det meningsfulla är naturligtvis oerhört viktigt, men jag är övertygad om att kartläggningen av detta blir bättre om det finns en större metodmedvetenhet. Ord som dialog, granskning och samarbete hänger ihop med processer och kvalificerar för kontinuerligt lärande, men man bör också sätta detta i relation till hur ändamålsenlig aktionen är. Watkins (1991) säger att processvaliditet refererar till studiens pålitlighet och kompetens, i vilken utsträckning vi kan bestämma processens lämplighet. Vidare anser Watkins (1991) att problemen ska lösas så att det resulterar i ett fortgående lärande hos individen eller systemet. (Refererat i Anderson, Herr och Nihlen 1994) Det sistnämnda har att göra med aktionens

resultat. Process är inte begränsat till metod. Utfallsvaliditet har att göra med i vilken utsträckning aktionerna leder till en lösning av de studerade problemen enligt Cunningham (1983). (Refererat i Anderson, Herr och Nihlen 1994)

En utmaning var att aktionen verkligen skulle framkalla förändringar inom CAS och frågan var i vilken utsträckning det var möjligt. I detta sammanhang talar Lather (1986) om katalytisk validitet dvs i vilken grad forskningsprocessen nyorienterar, fokuserar och stimulerar deltagarna och forskarna att transformera verkligheten. (Refererat i Anderson, Herr och Nihlen 1994)

CAS verklighet finns också utanför den lokala kontexten Filbornaskolan dvs på andra IB-skolor och förändringsarbetets generella drag kan komma att användas utanför CAS-kontexten. Aktionens resultat hör därför även hemma inom begreppet extern validitet. Extern validitet refererar till hur bra slutledningar kan generaliseras till en större population eller till ett annat sammanhang. (Anderson, Herr och Nihlen 1994)

### 3 Teori

Det var av vikt att förstå varför CAS inte fungerade för att förstärka aktionens lärande och för att förändringarna inom CAS skulle leva vidare och fortsätta utvecklas efter det att aktionen var över. För att få stöd för att kunna besvara problemställningen Vad krävs för att CAS ska få högre status och upplevas som meningsfullt lärande? räcker det inte bara med en aktion utan det kräver också en teoretisk bas. För Walker (1997) öppnar teorin möjligheter för att tänka på hur det kan vara istället och ger mening till handlingar. (Hos Berlin i Rönnerman 2004)

Teorigenomgången kommer att knyta an till aktionens tidigare nämnda nyckelord motivation för lärande, meningsfullt lärande och reflektion. De tre områdena är relevanta att titta närmare på därför att, som jag nämnt i rapportens inledning, eleverna inte visar samma motivation för CAS som för övriga IB-ämnen. I inledningen nämns också att eleverna inte reflekterar. Reflektion kan bidra till att ett lärande blir meningsfullt och skapar självinsikt dvs bidrar till den personliga utvecklingen. Teorierna i relation till aktionen kommer att bemötas i rapportens diskussionsavsnitt.

### **3.1 Motivation för lärande**

Det verkar som att den största motivationen för CAS bland eleverna finns den närmaste tiden innan definitiv deadline och avslutning av CAS - de sista stressfyllda månaderna innan slutlig examination i de teoretiska ämnena. Vid det laget har eleverna hållit på med CAS i ca 18 månader... Min professionella förståelse av motivationsbegreppet för att kunna stärka ett meningsfullt lärande behövde därför vidgas. Jag behövde också förstå karaktären av den lilla motivation som eleverna visar. Det var därför relevant att ställa frågan Vad motiverar en elev? till teorin eftersom motivationsteorier enligt Skaalvik & Skaalvik ska försöka förstå, förklara och förutsäga mänskligt beteende. Idag är det vanligt att motivationsteoretiker ser motivation som ett tillstånd som är bestämt av en situation som är påverkad av värderingar, erfarenheter, självuppfattning och förväntningar. En anpassning av lärandesituationen är därför av stor betydelse för elevernas motivation. (Skaalvik & Skaalvik 1996)

I min rapports inledning nämndes att de annars välmotiverade IB-eleverna hanterar CAS på ett styvmoderligt vis genom att aktiviteterna genomförs på lättast möjliga sätt och ofta snabbt samt slarvigt. Det verkar inte finnas någon önskan om framsteg eller ett speciellt resultat. Enligt Illeris rör motivation sig inte bara om att bedöma vilka möjligheter det finns för att lyckas med uppgifter, utan också om uppgifterna har något värde eller någon mening för individen i fråga. Detta anknyter Illeris till inre och yttre motivation. När ett beteende styrs inifrån finns ett intresse därför att det är roligt och meningsfullt att hålla på med det. Det finns en inre motivation. Vid yttre motivation hoppas individen på en belöning eller ett mål t ex att plugga matematikformler för att få bra betyg för att kunna läsa vidare. Illeris tar upp att den positiva tendensen till att söka sig till framgång består av ett grundläggande framgångsmotiv, individens subjektiva värderingar av sannolikheten för att nå framgång och värdet av att nå framgång. Framgångsmotivet är en latent egenskap att förvänta sig positiva eller negativa känslor i en viss typ av situationer. De med starka motiv kommer att visa tecken på stark motivation när motivet har väckts. Individer med starka framgångsmotiv blir inte speciellt motiverade av prestationssituationer som innebär rena rutinaktiviteter. Lätta eller hopplöst svåra uppgifter väcker inte prestationsmotivet till liv i särskilt hög grad för situationen ska väcka en rimlig förväntan att lyckas. (Illeris 1978) Ett socialt prestationsmotiv bygger på erkännande från andra och yttre belöning. Om önskan om socialt erkännande är det starkaste blir detta att klara av uppgiften det sekundära till förmån för social status dvs instrumentalism.

Genom att sätta målet så lågt att framgång är garanterad kan man maximera chanserna att lyckas dvs att välja lätta uppgifter. Fusk är ett annat sätt att ”lyckas” En tredje framgångsstrategi är att lägga ner mer arbete på uppgifterna än vad som är nödvändigt. (Illeris 2001) Vidare skriver Illeris att man ska börja arbeta med motivation där den finns och att det kräver tålamod. Eleverna ska känna att de kan använda undervisningen till något. Så småningom kommer situationer som leder till medvetandegörande. (Illeris 1978)

Instrumentalism för tankarna till behaviourismen och en undran om hur detta perspektiv ser på lärande. Skaalvik & Skaalvik skriver att lärande är en fråga om belöning (positiv och negativ förstärkning) och straff inom den behaviouristiska psykologin. Ett beteende förutsätts öka om beteendet får en belöning och minska vid bestraffning. Beteendets förändring kan uppfattas både som lärande och som motivation. Belöningen är emellertid av en mekanisk karaktär och det går inte alltid att avgöra om den kommer att förstärka det önskade beteendet. Den kan också ha olika effekt på olika typer av elever. Ytterligare problem är att det är bara observerbara beteenden som kan belönas. Belöningen gäller inte för att ha förstått ett problem utan att visa läraren att eleven har förstått det. Belöning kan också få som konsekvens att elever väljer de minst utmanande uppgifterna för att det väljer den lättaste och säkraste vägen till belöning. (Skaalvik & Skaalvik 1996)

Behaviourismens förklaringar att ”bara ta emot belöningar och straff utan att tänka” räcker emellertid inte till för att ge en bild av motivation. För mig är människan en komplex varelse och behaviourismen exkluderar till stor del något så viktigt som kognitioner. Människan lär mer eller mindre hela tiden. Frågan är i vilken utsträckning lärandet genomsyrar vårt beteende. Enligt Skaalvik & Skaalvik anser den kognitiva psykologin inte att allt lärande leder till ett ändrat beteende. Till exempel kan en människa ha fått större insikt i vad som förorsakar något, men insikten kanske bara leder till ett ändrat beteende i vissa situationer. Detta visar att för att förstå motivation bör man ta hänsyn till kognitioner som t ex självuppfattning, förväntningar, ambitioner och tolkningar. Den kognitiva motivationsteorin innefattar också vilka mål eleverna har. För att förstå elevernas motivation måste vi alltså känna till deras mål och målen kan variera från elev till elev. En anpassning av lärandesituationen är därför av stor betydelse för elevernas motivation. Forskning om målorientering visar att motivation inte bara rör sig om hur motiverade eleverna är. Det är nödvändigt att fråga sig vad eleverna är

motiverade för eller vilka mål de har. Motivation låter sig inte observeras direkt utan indirekt genom elevernas beteende och uttalanden. (Skaalvik & Skaalvik 1996)

En av Nicholls (1983) huvudtyper av målorientering är uppgiftsorienteringen där lärandet är ett mål i sig själv i form av att få större förståelse, mer insikt eller bättre färdigheter att behärska uppgifter. Kompetensen förvärvas genom en insats.

Nichols (1983) talar också om yttre-orientering, vilket innebär att lärande är ett medel att nå ett mål utanför själva aktiviteten. Exempel på detta är belöningar i form av bra betyg eller ett bra jobb. Här finns en parallell till yttre motivation. Det är förväntningar om belöning som upprätthåller aktiviteten. (Refererat i Skaalvik & Skaalvik 1996)

Det finns fler områden än belöningar och kognitioner som kan tänkas bidra till motivation. Ett av dessa områden är behov. Behovsteorier utgår från att minska den spänning som orsakas av icke tillfredsställda behov. Maslow (1970) utgår från att människor har en fri vilja och vill växa mentalt. Enligt honom har människan bristbehov och tillväxtbehov<sup>5</sup>. Tillväxtbehoven träder fram ju mer bristbehoven är tillfredsställda och tillväxtbehoven kan aldrig bli helt tillfredsställda. Ju mer kunskap man får desto starkare blir behovet av mer kunskap. (Refererat i Skaalvik & Skaalvik 1996)

### **3.2 Meningsfullt lärande**

Undervisningens mål är lärande. För att lärande ska bli bra måste det ingå i ett sammanhang. Annars blir lärandet bara ett instrument för ”någoting” t ex att genomföra CAS bara för att få ut sitt IB Diploma. Motivation är en av vägarna till att uppleva ett meningsfullt lärande. När något är meningsfullt stärks motivationen. I aktionens sammanhang har det att göra med att stärka upplevelsen av CAS som ett meningsfullt lärande och frågan till teorin blev Vad genererar ett meningsfullt lärande? för att förhoppningsvis få något/några svar som mer eller mindre går att tillämpa inom CAS.

Lärande är ett vidsträckt begrepp som verkar kunna innefatta mycket. Det kändes därför motiverat att ta in någon slags definition av lärande innan jag gick vidare med skrivandet:

---

<sup>5</sup> Bristbehov är grundläggande behov som måste uppfyllas t ex sömn och trygget. Tillväxtbehoven rör bl a behov av kunskap och förståelse, estetik och självförverkligande. (Skaalvik och Skaalvik 1996)



”Lärande är nära relaterat till kunskap. Lärande innebär i en mycket allmän definition att något händer som gör att en person, mer eller mindre medvetet, ändrar uppfattning/skapar en bild av något genom tanke/reflektion/handling. Genom lärande skaffar sig en person kompetens att utföra vissa saker.”(Andersson och Fejes 2005:71)

Var hör då detta individuella medvetna innehåll hemma i förhållande till meningsfullt lärande? Enligt Boeree uppmuntrar fenomenologin en nära relation mellan det verkliga livets erfarenheter och idéerna som guide för våra handlingar i praktiken. Det finns två typer av mening. Mundane meaning har med saker att göra som motsvarar mina förväntningar. Jag förstår vad som menas och det betyder något för mig och jag har tillräckligt med kunskap. Denna form av mening är känslomässigt utan djupverkan. Utbildning måste vara meningsfull i denna mening. Personal meaning innebär meningsfullhet på ett personligt plan – något är mycket relevant och laddat med beröring/intryck. Här är mening ett problem. Saker kanske inte motsvarar mina förväntningar och kunskapen kan ha brister samt inge oro. Meningsfullt lärande innebär svårigheter, eftersom man måste ta sig igenom ett problem för nå en lösning. Det behövs mognad, självdisciplin eller vilja för att komma någonstans i livet. Ett äkta problem är ur elevens perspektiv rimligt och det måste därför vara engagerande, realistiskt, relevant eller underhållande. Det får inte vara rutin, repetitivt, retoriskt eller konstlat. Lärare måste börja med elevernas egen syn på saker – vad de vet/tror att de vet, deras differentieringar med bakomliggande värderingar. Lärarna måste anpassa sig till elevernas tema och förståelse av världen. (Boeree 2008)

Det är minst lika viktigt att ta reda på vad som händer när elever eller kursdeltagare inte lär sig någonting eller lär sig något annat än det åsyftade. Jarvis (1992) har tre kategorier för icke-lärande. Vid förförståelse anser man sig på förhand ha en förståelse av något och lägger därför inte märke till nya lärmöjligheter. Icke-beaktande innebär att man visserligen registrerar nya möjligheter, men man tar inte hänsyn till dem p g a att man t ex är för stressad eller rädd för vad det ska medföra. Vid avvisande har man mer medvetet och aktivt bestämt sig för att inte lära sig något nytt i en viss situation. (Refererat i Illeris 2001)

Vilka omständigheter kan då vara relevanta i en anpassad lärandemiljö för just CAS-elever? Ames (1992) nämner några faktorer som är viktiga för anpassning av undervisning till elevens förutsättningar. Uppgifterna ska ge optimala utmaningar till varje elev med fokus på mening

och förståelse. Eleverna bör få stöd att sätta upp kortsiktiga, personliga och realistiska mål inom ramen för medbestämmande. Vidare ska eleverna stimuleras till att se fel som en naturlig del av lärandeprocessen. (Refererat i Skaalvik & Skaalvik 1996)

Ames (1992) faktorer är således uppgiftsorienterade och kan kräva olika former av differentiering. Detta verkar ställa krav på system och organisation. Skaalvik & Skaalvik betonar att eleverna måste veta vad som förväntas av dem för att lärandesituationen ska upplevas som trygg. Det måste alltså finnas struktur och tydliga ramar. Mål och förväntningar ska vara tydliga bl a för att eleverna ska veta vad de ska arbeta med, hur de ska arbeta och hur mycket de ska arbeta samt när arbetet ska göras. (Skaalvik & Skaalvik 1996)

Så som strukturen hittills beskrivits av Skaalvik & Skaalvik har den att göra med yttre ramar. Det kan emellertid inte räcka med att läraren fokuserar på mening och förståelse genom att tillrättalägga vissa förhållanden. Ames (1992) påpekar vikten av inre struktur dvs att läraren ska fokusera på mening och förståelse. Detaljer ska inte skymma helheten utan ska belysa den. (Refererat i Skaalvik & Skaalvik 1996)

För att lärandeuppgifterna ska bli elevens egna och vara uppgiftsorienterade krävs ett medansvar för lärandet i form av planläggning, urval, arbetssätt och kriterier för vad som är bra och dåligt. Medansvaret befrämjar självständighet, autonomi och en positiv självuppfattning. (Skaalvik & Skaalvik 1996) Om man tar ifrån eleven möjligheter till medansvar utvecklas enligt Baird (1995) dåliga lärandevanor karakteriserade av passivitet, beroende och förhastade hållningar till lärande. Eleven uppfattar sig då som en passiv mottagare av information och instruktioner trots att han/hon kan vara motiverad. (Refererat i Skaalvik & Skaalvik 1996)

Det icke betygsatta ämnet CAS har en värdering av eleven i form av Performance Criteria som ska uppfyllas. Vilken typ av värdering är då detta? Skaalvik och Skaalvik anser att när kriterierna är desamma för alla elever är det en formell värdering och om den formella värderingen inte anpassas till undervisningen kan den bli meningslös. Den sk oformella värderingen ska tränga igenom och visa eleverna hur de ska arbeta, visa på deras framgångar och att insatserna gör nytta i form av en process- och en produktvärdering. (Skaalvik & Skaalvik 1996)

### **3.3 Reflektion och lärande**

Det verkar vara en hel del som gör att CAS ”hänger i luften”: ett motstånd och en brist på motivation som yttrar sig i ett rutinerat genomförande av CAS-aktiviteter med låga förväntningar på ett meningsfullt lärande. Redskapet för meningsfullt lärande inom CAS är enligt IBO:s kursplan reflektion. Eleven ska förstå både den inre och yttre verkligheten genom att reflektera över sina aktiviteter. Reflektionen ska ge eleven perspektiv på sig själv. (IB 2001) Trots detta lämnar eleverna kontinuerligt in beskrivningar till CAS Coordinator. Detta ger teorifrågan Vilken betydelse har reflektion för ett meningsfullt lärande?

Att få ett perspektiv på sig själv bör innebära att få en överblick av sig själv och en distans till sig själv. Det ger en frihet och ”man blir ledig för annat”. Vad kan då denna frihet användas till? Illeris nämner att en öppenhet för förändring och utveckling innebär att man öppnar sig för det osäkra och för kränkningar. Här gör reflexiviteten det möjligt att hålla samman det evigt osammanhängande och oföränderliga. (Illeris 2001) Tiller skriver att genom reflektion kan erfarenheterna konverteras till lärande. (Tiller 1999) I Forum sägs att människan befinner sig i förståelsesituationer, som människan genom en historisk förståelseprocess kan lägga ut och korrigera för att få fram sanningen. Den hermeneutiska cirkeln är förhållandet mellan det konkreta delutsägandet av något och den meningshorisont som tolkningen befinner sig inom. (Forum 1988) Chansen för att den hermeneutiska cirkeln ska slutas blir alltså större om reflektioner kring ett medvetande om olika aktiviteter inom CAS möjliga sociala miljöer kan komma till stånd.

En ökad reflektionsförmåga är fråga om en utvecklingsprocess som kommer att ta olika lång tid för olika elever. Detta betyder att det kommer att finnas olika reflektionsstadier som i sig kan vara otydliga delutsäganden på väg mot Forums (1988) konkreta delutsägande. Vad kan då delutsägandena stå för? En som har skrivit om olika reflektionsnivåer är Tiller. Enligt honom kan reflektioner ha tre olika nivåer. På nivå ett är eftertanken svag och osynlig samt invävd i handlingen. Aktörerna har inte utvecklat ett tydligt språk som har kontakt med det de gör och kompetensen. På nivå två har aktörer stött på ett oväntat problem och kommunicerar det – ”oj-nej-nivån”. Här finns spontanitet och kris. Den tredje nivån innebär fortlöpande och systematisk metarefleksion med grundlig eftertanke i vardagen. (Tiller 1999) Det kommer att behövas reflektionsövningar inom CAS. Kännedomen om nivåerna och användande av reflektionsövningar kan i sin tur göra stigen mot metarefleksion tydligare och binda ihop den

historiska förståelseprocessen som nämns i Forum (1988). Förståelsen gör att man lär sig något för att man är friare att uppleva sanningshalten av kursplanens inre och yttre verkligheter. Den sista meningen kan förankras i Habermas som uttrycker detta genom att säga att verklig mänsklig frihet kommer från att individen genom reflektionens kraft genomskådar yttre ramar samt inre hållningar och känslomässiga bindningar som tillsammans bildar den institutionaliserade mänskliga samvaron. (Forum 1987)

## 4aktionen

Jag tog först kontakt med IB Head för att diskutera vilka aktioner som kunde vara till nytta för IB, eftersom jag tillhörde detta arbetslag. Därefter kontaktade jag CAS Coordinator och frågade om det fanns något intresse för ett utvecklingsarbete inom CAS. Det fanns det, om det inte tog för mycket tid. Aktionen var en fallstudie med målgruppen elever inom IB på Filbornaskolan samt IB CAS Coordinator och IB Head. Aktionen ägde rum under tiden september 2006 – mars 2007 och bestod av fyra delar. För att ha en demokratisk bas och för att tydligare se och förstå hur CAS fungerade kartlades nuläget inom CAS i aktionens första del med hjälp av lätt tillgängliga elever under en ordinarie IB-lektion samt med CAS Coordinator och IB Head. Det blev en början till tematisering i form av utarbetande av en CAS Handbook. I aktionens andra del bollades det som tidigare kommit fram mot strategiskt utvalda deltagare. Detta för att se om aktionen ”låg rätt”, för att få fram fler förbättringsförslag samt för att kunna börja strukturera, planera och utveckla förändringarna. Aktion tre och fyra var avsedda för det praktiska genomförandet av förslagen. De olika delarna av aktionen varade ca en timme vardera samt en hel arbetsdag vid aktionens sista del. För att vara bättre förberedd på och förstå det motstånd som Anderson, Herr och Nihlen (1994) talar om fick varje aktionsdel ett kapitel för att identifiera eventuella barriärer. För att minimera den risk för subjektivitet som uppstår vid tolkning av datan enligt Kvale (1996) beslöt jag att alltid delge deltagarna den information som jag fått in innan vi gick vidare till aktionens nästa steg.

Jag tittade åter på aktionsforskarens roll inom aktionen för att stärka medvetenheten om att aktionsforskaren är ett kraftfullt verktyg. På ett sätt var jag den insider som Robson (2000) talar om, eftersom jag tillhörde arbetslaget IB och undervisade i Psychology. Detta motverkades å andra sidan av att jag inte hade någon erfarenhet av CAS med eventuellt

tillhörande lojaliteter och behövde således inte profetera CAS egna land. Rollen som ”nybörjare” gjorde att Lathers (1991) förutfattade meningar och förförståelse var minimala. Eftersom jag hade kommit en bra bit på väg i mastersstudierna och hade IB lärarerfarenhet borde jag ha ett större redskap än övriga deltagare i att se och förstå det som de förstod och inte förstod därför fanns Hammersleys & Atkinsons (1996) främmande och vän. Vänskapen bestod i en gemensam förbättring av CAS i form av en praktiskt inriktad aktion samt av att jag tillhörde arbetslaget IB. Det främmande var att jag inte hade någon tidigare erfarenhet av CAS.

#### **4.1 Metaforer**

När jag påbörjade arbetet med min aktion upplevde jag att det behövdes något som kunde ”hålla ihop” själva aktionen och förenkla ett komplicerat skeende. Till stöd för att förstå/tolka aktionen och för att göra den tydligare utvecklades en metafor. Enligt Holter och Kalleberg blir det svårt att förverkliga en läsvärd produkt av kvalitativ forskning om inte utskrivningen har en bärande idé eller metafor. (Holter och Kalleberg 1996) Tolska (2002) säger att metaforer används för att skapa mening kring erfarenheter och att metaforen bygger broar mellan det vi redan känner till och det nya. (Refererat i Salo 2007)

Vilket ansvar hade då jag för att metaforen prickade in aktionens processer så mottagarna skulle tolka och ta ansvar för redogörelsen på ”rätt sätt”? Enligt Tolska (2002) har mottagaren ansvaret för berättandet av metaforenas kondenserade skildringar. (Refererat i Salo 2007) Om berättaransvaret ligger på mottagaren bör den ge utrymme för personliga tolkningar. Salo anser att metaforen alltid är subjektiv och han ser metaforen som ett kognitivt redskap som jämnar vägen mellan tänkande, handlingar och språk. (Salo 2007)

Ord som bygga upp, utveckla, potential och interaktivt enligt IB Diploma Guide ledde till en processinriktad metafor utan slut. Aktionens olika delar fick en sammanhängande metafor tillhörande växtriket<sup>6</sup>. Det finns en risk i att en metafor kan förenkla och lyfta fram vissa sidor som skymmer andra sidor. Denna risk verkade mindre i denna aktion därför att metaforens avsikt var att ge en översikt av en process utan detaljrikedom. Däremot skulle metaforen kunna vilseleda genom att ge ett intryck av att aktionen automatiskt kommer att leva vidare

---

<sup>6</sup> Ett frö under frosten, Det gror, Risk för torka, Det växer, Aktionens förmultning, Ett blomsterland?, En stjälk med blad

och kontinuerligt utveckla CAS. Metaforen har gett mig en djupare förståelse för att utvecklingsarbete är en aldrig stillastående dynamisk process. Den har hjälpt till att fokusera och skrivarbetet har känts roligare.

#### **4.2 Aktion<sub>1</sub> – Ett frö under frosten**

Metaforen för aktionens första del kom från en av deltagarna. Det fanns tydligen en potential inom CAS som behövde andra betingelser för att komma fram.

I Aktion<sub>1</sub>, som skulle kartlägga nuläget i CAS, var informanterna CAS Coordinator, IB Head, åtta IB2-elever och fyra IB1-elever. Dessa elever tillfrågades på att de var lätt tillgängliga på mina psykologilektioner. Enligt Hammersley och Atkinson (1996) behövde detta urval inte vara särskilt representativt, eftersom det bara gällde att få information. Eleverna informerades om det tänkta utvecklingsarbetet, tyckte det var ett bra och välbehövligt initiativ samt var mycket positiva till att svara på frågor och diskutera. Under aktionens första del gällde det att få en uppfattning om den rådande situationen inom CAS och att få fram några initiala förslag till förbättringar. Det ställdes semistrukturerade frågor av Kallebergs (1994) konstaterande och konstruktiva karaktär: Hur är nuläget i CAS? Vad kan vi göra för att förändra CAS? Vilket motstånd finns det mot förändringar av CAS? Frågorna hade Repstads (2002) trattkaraktär i form av att vara mer allmänna. Frågorna besvarades skriftligt av eleverna och samlades in. Med utgångspunkt från svaren följde efteråt ett gruppsamtal i form av en ostrukturerad intervju. Denna intervju hade också en etisk dimension, eftersom den mötte Kvaales (1996) krav på att följa upp det som kom fram och den var en debriefing. CAS Coordinator och IB Head fick muntligt samma frågor och jag stenograferade ned svaren. CAS Coordinator och jag tittade tillsammans på det som framkommit. Detta skulle presenteras för deltagarna i nästa aktionsdel. IB Head deltog inte vid detta senare tillfälle i aktionen och inte heller i följande aktionsdelar på grund av tidsbrist.

Aktion<sub>1</sub> fick fram initiala förslag till förändringar som redogörs för nedan under 4.2.2.

##### **4.2.1 Nuläget**

Samtliga deltagare tyckte att det fanns en brist på kontinuitet inom tre områden: feedback, informationen om CAS och i aktiviteternas genomförande. Man tog till nödlösningar för att fylla timmarna, valde de lättaste aktiviteterna och mycket gjordes i sista minuten. Det kunde

uppstå en tidsödande jakt på elever respektive på CAS Coordinator, eftersom CAS inte är schemalagt. Några elever tyckte det var bra med information i korridoren, medan CAS Coordinator tyckte det var jobbigt att jaga elever i korridoren. Ingen deltagare tyckte det var bra att ta idrottstimmarna med CAS Coordinator i anspråk för att få fram information. Vad CAS verkligen var och vad det kunde användas till var otydligt för eleverna. Att kursplanens övergripande mål som reflektion, personlig utveckling och välgörenhet inte uppfylldes nämnades bara av CAS Coordinator och IB Head. De tyckte också att det var svårt att få eleverna att göra någonting för andra. CAS Coordinator och IB Head ansåg inte att kursplanens krav på reflektion följdes utan det blev ytliga betraktningar. Vidare poängterade de att eleverna var främmande för att de inte skulle få ut sitt IB Diploma om de inte gjorde CAS och att eleverna inte förstod att CAS kan vara viktigt för deras CV och som rekommendation för vidare universitetsstudier. Arbetslaget hade använts i mycket liten omfattning. Eleverna hade t ex gjort reklam för valbara IB-ämnena till PreDP och gett feedback på samt korrekturläst en nyskriven lärobok i Economics. In nuläget gav CAS ett splittrat och ytligt intryck.

#### 4.2.2 Förändringar

Alla var eniga om vikten av att stärka motivationen. Förutom att se mer initiativ och större eget ansvarstagande ville CAS Coordinator vidga förståelsen, kanske med hjälp av andra IB-ämnena/lärare, för att hjälpa utan ekonomisk vinning. Eleverna var tveksamma till att ta in IB-ämnena/lärare på att CAS ska vara ett icke-akademiskt ämne. Något slags mentor-/faddersystem med hjälpsamma, skötsamma och erfarna IB2:or föreslogs.

Elevförslag var att nuvarande CAS-häfte borde arbetas om till en CAS Handbook med tilltalande layout. Denna skulle fungera som en guide – ge överblick, ha exempel på aktiviteter, tala om varför CAS finns, ha ett kalendarium med mera.

Planeringen skulle vara mer strukturerad t ex skulle det finnas en schemalagd obligatorisk CAS-timme varje vecka; deadlines skulle synliggöras mer; CAS skulle ha en introduktionsdag i början av terminen; det skulle finnas en individuell CAS-plan vid terminens början; föräldrar skulle få ett brev som talade om läget för eleven inom CAS med mera.

Utmaningen inför den fortsatta aktionen blev att skapa en tydlighet inom olika CAS-områden. Existerande blanketter behövde arbetas om, eleverna behövde mer förklaringar om CAS möjligheter och innebörd, kvaliteten på aktiviteterna måste höjas och kompetenser inom arbetslaget borde kunna användas mer.

#### 4.2.3 Barriärer

Det fanns barriärer inom och utanför aktörgruppen. CAS Coordinator kände frustration över elevernas nollställdhet, vilket hade lett till att de fått för mycket hjälp. En annan barriär som kom fram var tid. CAS Coordinator uttryckte en rädsla för att aktionen skulle ta för mycket tid och IB Head kunde inte delta i den fortsatta aktionen på grund av tidsbrist.

Samhället utanför skolans CAS har inskränkningar som påverkar genomförandet av en del aktiviteter då vissa aktiviteter kräver att eleven ska ha fyllt 18 år. Denna åldersgräns gäller till exempel vid Ria<sup>7</sup> för att få tillträde till institutionen, vilket innebär en del elever bara lämnar över bakverk vid Rias dörr utan att se bakverken i ett sammanhang. Samhällets 18-årsgräns leder till att vissa elever genomför aktiviteter mycket sent eller inte alls.

Organisationen bjuder också på motstånd. IBO<sup>8</sup> styr CAS med mycket regler bl a ska eleverna inte ha betyg och CAS aktiviteterna får inte kosta något. Detta påverkar elevernas motivation. En annan organisationsaspekt finns inom CAS lokala kontext. Skolans ledningsgrupp (med undantag av IB Head) visade inte något intresse för aktionen. Det fanns således ett motstånd mot organisationsutveckling. Detta ökade i sin tur mitt eget motstånd till en del och jag ställde mig frågan: I vilken utsträckning skulle aktionens erfarenheter nå utanför "CAS-gruppen"? En annan komponent som var en del av det lokala motståndet inom organisationen var att ingen av skolans masterstuderande fått något lönepåslag för sitt skolutvecklingsintresse eller någon nedsättning i tjänst för det sista masteråret. Detta bidrog även till en del till mitt eget inre motstånd.

#### 4.2.4 Aktionforskarens reflektion

Elevernas annars höga motivation räckte/fanns inte för CAS. Detta var inte konstigt med tanke på att de upplevde informationen som otydlig och inte visste hur de skulle kunna dra

---

<sup>7</sup> Institution för hemlösa

<sup>8</sup> International Baccalaureate Organization

K:\Birgitta\Master - specialisering.doc



nytta av aktiviteterna. Generellt upplever jag IB-eleverna som mycket starka individualister. Detta kan möjligtvis minska motivationen till att delta i aktiviteter som går ut på att göra något för andra. De har dessutom en stor teoretisk arbetsbörda i sina IB-ämnen och måste klara sig själva i en krävande slutexamen. Redan vid starten av första terminen har lärarna examen i tankarna. Tonåringar lever i nuet med en examen som är långt borta och att då dessutom relatera icke betygsatta och icke schemalagda CAS till en examen kan kanske vara för komplicerat.

En försiktig tolkning var att det i alla fall hos eleverna finns ett behov och utrymme för CAS i form av något icke-akademiskt, eftersom de inte tyckte att andra lärare/ämnen skulle fungera som stöd. Möjligtvis stod detta för en rädsla för att få ytterligare en teoretisk arbetsbörda. Eleverna reflekterade inte över eget ansvarstagande och initiativ. Detta kunde ha att göra med CAS låga status och det kan dessutom vara svårt att ta initiativ om man p g a otydlighet inte vet vad man ska göra eller vad det går ut på. Det fanns också en CAS Coordinator som höll dem under armarna och lättade på det personliga ansvarstagandet. Flera ansvarstagande elever hade kommenterat att man inte ska ha för mycket guidning därför att meningen med CAS är att man inte ska bli guidad utan själv ta initiativ. Eleverna nämnde inget om kursplanens övergripande mål. Frågan är om denna information inte gått in p g a ämnets låga status och/eller om den inte varit tillräckligt tydlig. Hur som helst blir det i framtiden viktigt att till eleverna ständigt återkomma med dessa mål.

När det gäller barriärerna upplevde jag dem som ”normala” och att de inte skulle hindra aktionen i det långa loppet, eftersom förändringsförslagen var konkreta och genomförbara.

Majoriteten av elevernas svar var beskrivande och de förändringar som föreslogs var konkreta och strukturella samt relaterade till hur CAS formella krav skulle kunna bli tydligare. Gapet mellan det formella och kursplanens ”mer emotionella” antydde att förändringen inom CAS borde ske både på ett praktiskt och ett personligt plan med en integration mellan de två som mål. Jag frågade mig hur mycket av detta som skulle hinnas med inom aktionens tidsram.

### **4.3 Aktion<sub>2</sub> – Det gror**

Kvales (1966) mer strategiska urval med intressanta informanter användes för aktionens andra del. Innan Aktion<sub>2</sub> träffades CAS Coordinator och jag för att diskutera vilka elever som skulle vara med i resten av aktionen. CAS Coordinator kände till eleverna ur en CAS-aspekt, vilket inte jag gjorde och det blev därför hennes erfarenheter som till största delen bestämde urvalet. Från början fanns det tre kriterier för urvalet: elever som var negativa till CAS, elever tillhörande ”den grå massan” och elever som var positiva till CAS. Vi upptäckte att vi inte kunde identifiera elever med uttalad negativism. Trots allt hade eleverna insett att de måste göra CAS d v s det blev gjort förr eller senare med betoning på det sistnämnda.

Karakteristiska för ”de positiva” var att de tog CAS seriöst, höll deadlines och fyllde i formulären snyggt. Dock är de ganska initiativlösa till att ta tag och komma med förslag men uppgifterna blir väl genomförda och de erbjuder sig själva att göra något. Den ”grå massan” utmärktes av att dessa elever ville något, men de var inte tillräckligt strukturerade. De sade ett i ena minuten och handlade sedan på ett annat sätt. Det fanns en negativism hos dem och de provade inte nya aktiviteter. De kunde ta tag, men var aldrig först med att erbjuda sig att göra saker. Med tiden kunde de mogna till och få en annan inblick i CAS. Två ”positiva” och en ”grå” var också med i Aktion<sub>1</sub>. Dessa var inte identifierade för CAS Coordinator vid ovannämnda urval. Totalt tillfrågades åtta elever från klasserna IB1 och IB2, varav fyra (två från respektive klass) bedömdes vara positivt inställda till CAS och fyra (två från respektive klass) tillhörde ”den grå massan”. Eleverna var representativa utifrån de kriterier som insidern CAS Coordinator upprättade utifrån en lokal kontext. Aktionen är inte gjord i samarbete med alla som har intressen i den dvs alla IB-elever då det hade blivit alltför tungrott. Elever utanför aktionsgruppen hade informerats om vad som pågick. De hade också klassvis lämnat in förslag på lämpliga CAS-aktiviteter och vid detta tillfälle samt även senare haft möjlighet att ställa frågor samt påverka.

Kvales (1966) etiska skäl tillgodosågs då alla deltagare informerades om att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde dra sig ur. Alla samtyckte till deltagandet. Eleverna garanterades anonymitet genom att inte anges med namn i rapporten utan med bokstäver – A, B etc. Beroendet mellan deltagarna och mig var minimalt. Jag arbetar vanligtvis inte med CAS och sätter heller inte betyg i annat IB-ämne eftersom slutlig examen är bedöms externt. Det ömsesidiga beroendet var att vi skulle lyckas med att förbättra CAS. Beroendet mellan

CAS Coordinator och mig var neutralt kollegialt. Vi brukade inte samarbeta och hade inte denna typ av bindningar till varandra. Således uppfylldes Kvaes (1996) betoning av att det inte ska finnas något beroende mellan forskaren och deltagarna. Metoder som användes var ostrukturerad gruppintervju och –samtal samt deltagande observation. Enskild ostrukturerad intervju användes bara när jag behövde följa upp något som kommit fram under gruppintervjun. Dessa metoder användes senare i aktionens övriga delar. Kvale (1966) nämner att deltagarna har kontrollen i den ostrukturerade intervjun. Denna metod valdes, eftersom deltagarna skulle äga aktionen för att den skulle upplevas som meningsfull. Anledningen till valet av gruppsamtal var Kvaes (1966) synpunkt att denna form ger mer diskussion och därmed också mer information samt att en kollektiv praxis skulle utvecklas. Det var viktigt att få fram olika vinklar och synpunkter eftersom CAS är tolkningsbart. Magne Holme och Krohn Solvang (1997) nämner vikten av en neutral plats och ett ställe där deltagarna kan känna sig hemma. Att hitta ett sådant ställe utanför skolan hade varit idealet för att skapa en reflekterande distans till CAS, men det gick inte att genomföra p g a elevernas individualiserade scheman samt för att CAS Coordinator och jag hade olika schema. Valet föll därför på Elevrådsrummet på Filbornaskolan. De goda samtalen ägde då rum i känd miljö för eleverna var hemma på skolan, men brukade inte vara i denna lokal. Småprat skedde i skolans korridorer mellan aktionerna för att aktörerna skulle känna sig sedda och som individer utanför gruppen. Något som rönt stor uppskattning var att jag till varje aktionsdel beställde fika - tänk så lite det behövs!

Arbetslaget IB deltog under några minuter under ett ordinarie IB-möte. Deltagandet hade karaktären av information om aktionen samtidigt som jag efterlyste synpunkter. Inga synpunkter framkom.

#### **4.3.1 Förändringar**

Aktion<sub>2</sub> kändes som det egentliga igångsättandet och har därför metaforen ”Det groor”. Kvale (1996) anser att deltagarna ska ha ett inflytande över hur deras påståenden tolkas och aktionsdelen inleddes med respondentvalidering genom att svaren/synpunkterna från Aktion<sub>1</sub> diskuterades i början av mötet för att stärka tillförlitligheten av eventuella slutledningar. Svaren/synpunkterna presenterades verbalt av mig med hjälp av en mindmap som alla deltagare fick. Nya idéer som kom fram var att utse CAS Student of the Year, att handboken skulle ha ett kalendarium och att inrätta speciella CAS-dagar förutom introduksdagen.

Förslag till en rad förbättringar kom fram och det gjordes en fördelning av arbetsuppgifter utifrån förslagen till nästa möte. Underlag för arbetsuppgifterna bl a i form av kursplanen för CAS och en del materiel om CAS från andra skolor delades ut. Aktion<sub>2</sub> avslutades med respondentvalidering genom att en sammanfattning av diskussionen mailades ut efter mötet för eventuella deltagarkommentarer.

### 4.3.2 Barriärer

En barriär som nämndes vid Aktion<sub>1</sub> var tid. Denna barriär yttrade sig nu genom ett motstånd från alla deltagare utom en att hitta en gemensam tid för aktionens nästa del. Schema, prov och andra skolaktiviteter utgjorde begränsningar. Det tog lång tid att komma fram till en lösning. Ett par elever från ”grå massan” tyckte att det var svårt att hitta motivationen för aktionen därför att det var svårt att ta initiativ och se det meningsfulla. Det kändes flummigt och man hade annat att tänka på. CAS Coordinator skulle verkligen ta tag efter lovet i W44, dvs en månad senare, i stället för att göra det meddetsamma.

### 4.3.3 Aktionsforskarens reflektion

I aktionen så här långt var idéerna som kommit fram exempel på Illeris (2001) yttre motivation i form av administrativa feedbacksystem t ex kalendarier som är ett instrument för uppföljning. Ett annat exempel på yttre motivation är korandet av CAS Student of the Year. Troligtvis fanns Illeris (2001) inre motivation med intresse och meningsfullhet. med som en del i förslagen, men den var inte uttalad. Fortfarande nämndes inget om t ex vikten av att prova nya roller, personlig utveckling eller meningsfullt lärande. Kanske påverkades informanterna av att denna aktionsdel började med respondentvalidering av synpunkterna från den första aktionsdelen, vilka som tidigare nämnts var övervägande strukturella. Å andra sidan är det nog inte möjligt att höja motivationen för lärande om det inte finns en välfungerande administrativ bas och en aktion måste börja någonstans. Det behövs både pragmatik och visioner. Det pragmatiska står för det vardagliga krattandet i trädgården i form av medvetenhet om deadlines och vikten av att strukturera och planera. Om inte detta flyter på bra blir det inte överskott till visioner och reflektioner.

När jag en tid efteråt tittade på kategoriseringen för ”de positiva” deltagarna var de till en stor del av en administrativ karaktär. Den ”grå massan” verkade också vara administrativ, trots att

de aldrig var först, men de ville och de handlade. Kursplanens intentioner med altruism och välgörenhet lyste med sin frånvaro i kategoriseringen, inte ens några tendenser märktes. Kanske inte så konstigt eftersom CAS generellt sett inte har nått kursplanens mål. Detta blev ytterligare en indikation på att förändringen av CAS är ett mer långsiktigt arbete än jag hade väntat mig från början. Attitydförändringar tar tid. Det fanns en tydlig medvetenhet om att attitydens ”faktabit” – det administrativa - behövde förändras. Medvetenheten om den ”känslomässiga biten” som hade att göra med motivation och meningsfullt lärande haltade.

Trots motståndet var stämningen positiv då alla ville fortsätta med aktionen, antagligen för att de verkligen ville få till stånd en förändring. Flera såg möjligheter att höja CAS status. Möjligheterna uttrycktes konkret av vissa i form av att det verkade intressant och det behövdes en uppryckning. Andra nickade instämmande. Som deltagande observatör lade jag märke till följande. En del verkade smickrade över att ha blivit ”utvalda”. En annan drivkraft för deltagande var antagligen att fylla CAS timmarna, speciellt för ”den grå massan”. De deltog trots annat att tänka på och upplevelsen av flummighet. ”G” dominerade diskussionen med bra idéer och efteråt undrade jag om ”G” fick för stort utrymme. Å andra sidan kanske gruppen hade haft betydligt längre startsträcka för att komma igång om inte ”G” bidragit. Det verkade som ”G” var en av de få som kunde se helheten med CAS. ”G” tillhörde ”de grå” och det gjorde det extra spännande att uppleva idériakedomen. Om den fortsatte, skulle den kunna bli en trigger för någon/några deltagare. CAS Coordinator hade inte riktigt lagt märke till bidragen från ”G”. Hon satt troligen fast i stereotypen av ”G:s” passivitet från den vanliga CAS verksamheten. ”A” (”positiv”), med helhetsperspektiv, bidrog till en del. ”B” (”positiv”), med samma förmåga, var förvånansvärt tyst. Det kanske berodde på att ”B” deltog i för många andra skolaktiviteter. ”Positiva C och D” var aktiva genom att nicka bifall.

#### **4.4 Aktion<sub>3</sub> – Risk för torka**

Det visade sig att det förutom jag bara var ”A” (”positiv”) som hade genomfört tidigare bestämda arbetsuppgifter så att de kunde presenteras denna dag. Bland övriga hade en del påbörjat men inte fullföljt och en del inte gjort någonting. Följden blev att vi bestämde tid för ett extra möte veckan efter. Extramötet bestämde att vi skulle frigöra oss från lektioner under en hel arbetsdag i januari månad för att arbeta praktiskt med att göra klart CAS Handbook. Vi diskuterade igen vad som skulle vara med i handboken. Det framkom inga nya förslag till

förändringar utan aktionsdelen hade mer karaktären av finputsning. Vid det andra mötet märktes en iver att ta tag och bli klar. Delaktigheten blev högre och det kändes som om att det skulle gå att ro i land aktionen. Jag kände en positiv otålighet...

För att motverka risken med att data från gruppsamtalen/-intervjuerna skulle bli "utslätande" och dominerat av ett fåtal personer samt för att stärka Habermas frigörelse från yttre ramar (Forum 1988) var det nödvändigt att hinna med reflektion denna gång. Det fanns också andra syften med reflektionen. Genom att använda den under aktionen hoppades jag att de framtida CAS ambassadörerna skulle se fördelen med att reflektera. "H - grå massan", tyckte sig finna ett tredje syfte: "Jag tycker inte om att skriva reflektion, men jag förstår att det är viktigt för ditt mastersarbete. "H" gjorde bara som jag sa utan att tänka efter dvs en reflex(ion) i stället för reflektion och hade totalt sett de ytligaste reflektionerna/beskrivningarna.

Informanter och metoder var samma som i Aktion<sub>2</sub>. Respondentvalidering fanns i form av vad som kommit fram på tidigare möte togs upp i början av det nya mötet, nästa mötes frågor och en sammanfattning av mötena mailades ut i form av genomgång av uppgifterna som skulle vara med i handboken. Sammanfattningen innehöll inte aktörernas reflektioner, eftersom det kanske skulle påverka framtida reflektioner om de blev offentliga.

#### **4.4.1 Barriärer**

Tidsbarriären dök denna gång upp i två varianter. CAS Coordinator tyckte inte tiden räckte, men att aktionen kommit en bit på väg. Innan denna del av aktionen hade "B" ("positiv") meddelat mig att det fanns för mycket aktiviteter i skolan och livet utanför som gjorde att det inte skulle gå att hinna med utvecklingsarbetet med CAS. Det kändes som en förlust, eftersom det i början av aktionsdelen rådde torka och aktören var klassad som "positiv". En tid efteråt frågade jag "B" om det fanns några tankar om CAS som dykt upp efteråt. Det fanns det inte. Som tidigare nämnts hade "ingenting" gjorts förutom av positive "A" och mig. Förmodligen hade inte deltagarna den förmågan och de kunskaper som vi tillskrivit dem. Vi trodde att de kunde mycket mer och hade till en del glömt bort att de faktiskt bara är elever. De verkade inte ha förstått att de skulle jobba och producera. Det fanns nog en osäkerhet inför sin roll och sina åsikter. Även om ingen elev nämnde det så kan tiden ha spelat en roll. IB-elever har en stressad tillvaro och det kan inte vara lätt att skapa utrymme även för ett utvecklingsarbete inom CAS.

#### 4.4.2 Deltagarnas reflektioner exkl aktionsforskarens

Generellt tyckte aktörerna att aktionen var bra med givande möten och bra diskussioner. ”E” från ”grå massan” antog att det gick bra och tyckte inte att det krävde någon ansträngning. (Trots detta började det märkas glimtar av intresse i ögonen.) Tre elever tyckte inte aktionen varit tidskrävande (en ”positiv” och två ”grå”). Dessutom var detta möte extra mysigt p g a glögg och pepparkakor eftersom vi närmade oss juletid. Den ”positiva sidan” tyckte att diskussionerna var fruktbara, men man borde ha skissat på förslagen. Det hade inte skett så många förändringar hittills och deltagarna skulle kunna göra lite mer i framtiden. I reflektionerna efter extramötet hade det börjat märkas positiva förväntningar och en otålighet för att komma igång på ”riktigt”. De upplevde det som om det nu fanns ett mer konkret mål.

#### 4.4.3 Aktionsforskarens reflektioner

Det var först vid denna aktionsdel som reflektion introducerades för deltagarna. Den hade inte hunnits med tidigare. Visserligen hade mötestiden varit knappt tilltagen mellan deltagarnas olika lektioner, men jag tror att jag på ett omedvetet plan missgynnade reflektionen helt enkelt för att jag inte är så van att reflektera i skolsituationen. Så här efteråt undrar jag om det ändå inte hade varit möjligt att i slutet av förra aktionsdelen sätta av åtminstone fem till tio minuter för reflektion. Det hade åtminstone varit en tendens i rätt riktning.

Deltagarna lämnade inte in reflektioner utan det var mer som beskrivningar av aktionsmötet så aktörerna höll sig inom de yttre ramarna. ”Reflektionerna” hörde hemma på Tillers (1999) första nivå med svag och osynlig eftertanke. Det kom inte fram några förslag till förändringar trots att några anmärkte att det hittills inte skett några förändringar. Kanske detta berodde på ovana att reflektera eller kanske på bristande förståelse för vad aktionen verkligen borde innebära. Det var inte någon som reflekterade över varför bara en deltagare hade gjort tidigare bestämda uppgifter till denna dag. Flera skriver om vikten av att få CAS Handbook gjord, men i stort sett inte mer om denna handbok. Diskussionerna hade varit bra, men det reflekteras inte över vad och varför de var bra eller hur de kunde ha blivit ännu bättre. Reflektioner bör knyta an till varför det blev som det blev, tankar kring detta och eventuella framtida konsekvenser. Detta öppnade mina ögon lite mer för hur viktigt det måste vara att ha reflektionsövningar vid igångsättandet av CAS och att följa upp detta med ytterligare

övningar vid senare tillfällen. Själv undrade jag i mitt stilla sinne, efter det första mötet av denna aktionsdel, hur det skulle gå om inte jag ”tog över”. Deltagarna hade inte gjort vad jag förväntat mig trots att jag tyckte att arbetsfördelningen varit tydlig. CAS Coordinator hade heller inte gjort alla arbetsuppgifter. Det gick inte som planerat och processen var väl långsam. Anledningen till att uppgifterna inte blev gjorda kan vara flera. Elever har tidigare inte tagit ansvar för CAS helt ut och den gamla mentaliteten kanske satt i. Även om nästan inga uppgifter var klara kan deltagarna ha upplevt det som om de gjort något, eftersom CAS kan ha funnits med i tankarna under veckorna. Dessa tankeprocesser kan göra att man känner att man arbetar med projektet och en sådan mognadsperiod kan man dra nytta av senare. Detta bekräftades i ett senare samtal med ”G”, som tyckte att det vi spånat tidigare kom deltagarna till del under Aktion<sub>4</sub> då alla hittade sin roll.

Stämningen i gruppen var dock positiv. ”G” dominerade även vid denna aktion med många bra inlägg och behöll rollen som nyckelinformant. Nu kände jag mig tacksam för att en aktör drev på och fattade vad det gick ut på. Oron för att denne tog över för mycket glömdes bort. Själv hade jag tidigare för mig själv i stora drag skisserat slutmålet med innehåll, men ville inte agera med idéer eftersom jag ur en demokratisk aspekt ville att aktionen skulle vara deltagarstyrd. Några av deltagarna ska vara ambassadörer för CAS under kommande läsår och de bästa ambassadörerna blir de som äger aktionen.

En tid efter denna aktionsdel hade jag ett samtal med ”G” och berömde honom. ”G” tyckte själv att han har en kreativ ådra och att det passar honom att jobba med projekt. ”G” var själv medveten om skillnaden mellan hans prestationer under aktionen och CAS-aktiviteterna. Han tycker om att lufta idéer, men upplevde det som om idéerna kan vara för originella för omgivningen. ”G” trivs bättre med att jobba när vattnet rinner och inte med att prestera något bara för att det är deadline. Kanske den här typen av elever har kommit i kläm under CAS. Det administrativa blir kvävande för dem. När de någon gång glimtar till kanske ingen lägger märke till de goda förslagen i det allmänna vardagsslitet med CAS eller inte tycker sig ha tid att följa upp. Att hålla sig inom givna ramar skapar inget merarbete. Elevtypen borde identifieras av CAS Coordinator och användas som idégivare, inspiratör och pådrivare. Det finns andra typer av elever som bör identifieras och användas t ex de mer reflekterande och de mer strukturerade.



Vid ett samtal efter de två mötena inom Aktion<sub>3</sub> med ”C” och ”D”, klassade som ”positiva”, och ”F”, ”grå massan”, undrade jag varför de varit så tysta hela tiden. ”C” och ”D” sade att de haft en del idéer men känt sig osäkra på dess värde. Det fanns en sårbarhet som det tyvärr är lätt glömma bort. ”C” visste inte hur idéerna skulle utvecklas. Kanske begränsades ”C” av sin i övrigt mycket välstrukturerade IB tillvaro. Känslan av ansvar för aktionen kan ha späts ut av den närvarande ”lärarkompetensen”. Samtidigt tror jag att förmågan till överblick och att tänka framåt varierar mellan individer. Att vara bra på praktiskt genomförande ger inte per automatik visioner. En annan aspekt är att bara för att CAS blir mer tillgängligt för forskaren innebär inte detta att all information blir tillgänglig. Informanter kanske inte är förberedda på eller kan berätta allt. Det finns ett liv utanför CAS, som kan upplevas som viktigare. Det kan finnas saker som man upplever som om man inte kan eller bör säga av olika skäl. ”F” hade varit mentalt frånvarande p g a tonårsproblem och haft svårt att ta ställning vad han skulle hålla med och inte hålla med om.

#### **4.5 Aktion<sub>4</sub> – Det växer**

CAS Coordinator och jag hade ett längre möte där vi gick igenom strukturen för den kommande arbetsdagen. Vi diskuterade fram en del alternativ utanför CAS Handbook t ex innehållet i speciella CAS-dagar. Respondentvalidering fanns då alternativen sedan diskuterades med deltagarna i början av arbetsdagen och av att det gjordes en arbetsfördelning av dagens praktiska uppgifter. Därefter följde reflektion.

En ny deltagare var med i denna del av aktionen. I slutet av höstterminen tog ”I” från IB2 kontakt med mig och ville vara med. ”I” hittade genast sin plats och gjorde ett lika bra arbete som alla andra. Det blev en liten injektion att någon utifrån kommande ”bekräftade att vi låg rätt”. Tyvärr var ”E” sjuk denna dag. En spekulering är att ”E” under denna dag hade tagit klivet från det grå till det positiva för det gjorde övriga ”grå”. Det skulle ha varit spännande att få tillgång till hans inre revir.

Trots att vi hade mycket att göra inom en begränsad tidsram blev jag efter det inledande informations- och diskussionsmötet förvissad om att vi skulle bli färdiga just den dagen. Gruppen kändes laddad med energi och hade en positiv otålighet för att komma igång och att

hinna med. För säkerhets skull hade jag sagt till deltagarna att de fick räkna med kvällsjobb, men klockan fyra var det klart. Dagen avslutades med reflektion.

Den fjärde aktionen skapade CAS Handbook och diverse formulär. Vi hade verkligen kommit över tröskeln och producerade material och idéer.

#### **4.5.1 Barriärer**

Det kändes inte som om det fanns några motstånd inom gruppen. ”F” hade nu kommit ur ”tonårspuppan”, kastade sig över en arbetsuppgift som passade, bidrog hela dagen och var glad över att ”jag kunde göra något”. Allt bara flöt med en mycket positiv stämning. Deltagarna jobbade hela tiden. Vi granskade och diskuterade kontinuerligt varandras arbete och samarbetet fungerade utmärkt. Nu hade vi nått fram till Rönnermans (2004) optimala samarbete och det berodde nog på att aktörerna enligt Rönnermans (2004) kännetecken inte i grunden var oeniga om vart vi ville nå med vår aktion – CAS Handbook och förändrade formulär.

Däremot kände jag en liten oro för ett eventuellt framtida hinder utanför deltagarna. Layout och tryckning skulle göras av två frivilliga elever på Mediaprogrammet. Här fanns en risk att något annat kunde komma emellan för dem så att handboken inte skulle bli klar. Det var inte medieelevernas egen produkt. Det finns aldrig bara en lösning om det kör ihop sig, men risken var ekonomiska hinder för en tryckning någon annanstans.

#### **4.5.2 Deltagarnas reflektioner exkl aktionsforskarens**

Allas reflektioner/beskrivningar var positiva. Deltagarna tyckte att arbetsdagen gått bra, var väl organiserad och mycket hade blivit gjort. Alla hade varit mer engagerade och det hade varit roligt. ”A” (”positiv”) förstod att det krävdes mer än en CAS Handbook för att kontinuerligt stärka CAS och hoppades samtidigt att Mediaprogrammet skulle göra en bra produkt av vårt material. ”C” (”positiv”) var övertygad om att framtida IB-elever kommer att ha det mycket roligare och lättare inom CAS och att aktionen har medfört att eleverna kommer att ta CAS mer på allvar.

### 4.5.3 Aktionforskarens reflektioner

Ett par av deltagarnas beskrivningar hade börjat förändras i riktning mot reflektion då de innehöll tankar om framtiden enligt ovan. Resten var beskrivningar. Det kanske inte var så konstigt för det hade inte gjorts något under aktion tre, mellan aktion tre och fyra eller under aktion fyra för att öka medvetenheten om reflektionens betydelse för ett utvecklingsarbete.

Vid ett samtal med ”positive A” en tid efter denna aktion sade han att han från början inte förstod att deltagarna skulle ha en sådan här dag. ”A” tyckte att eleverna från början skulle förstå allt inom CAS och hade en hel del att läsa in. ”A” var en av de få som gått igenom materialet som jag delat ut från början och hade nu hunnit tillgodogöra sig det. Det märktes på så sätt att ”A” var väl förankrad i allt vi gjorde denna arbetsdag. Igen – det behövs en mognadsprocess. Från början hade jag tänkt mig några sammanhängande arbetstimmar, dock inte en hel dag. Jag trodde att vi skulle få in mer färdigt materiel till Aktion<sub>3</sub>. Möjligtvis hade aktionen blivit tydligare för deltagarna om de påmints om de sammanhängande arbetstimmarna, som byggde på inlämnat underlag från deltagarna. Det kan mer eller mindre outtalat ha funnits tankar och känslor om ”vad ska allt ta vägen och användas till” som bromsat dem – liknande attityden till CAS. Att denna CAS-dag nådde ett så bra resultat och upplevdes som meningsfull hade säkert att göra med att det fanns ett konkret mål. Deltagarna hade genomgått en process under aktionens månader som hade förberett dem och gjort dem mogna för att kunna genomföra olika uppgifter. Detta har gett mig en djupare insikt i att det får lov att finnas ”torka” i ett utvecklingsarbete för ”torkan” kan vara ett vilorum för att kunna ta ett större steg framåt så småningom.

### 4.6 Aktionens förmutning

Efter Aktion<sub>4</sub> kändes en lättnad och glädje över att vi genomfört och skapat vad vi kommit överens om i Aktion<sub>1</sub>. Var då datan till fyllest? Teorin svarade att det finns tillräckligt med data när tiden börjar ta slut och/eller när det börjar bli repetitivt. (Anderson, Herr och Nihlen 1994) Handboken och formulären verkade vara färdiga och användbara produkter. När vi kommit så här långt in i aktionsarbetet fanns det tillräckligt med data, men trots mycket arbete är förändringsarbetet inte slut. Det kommer att behövas mer för att höja statusen för CAS och få till stånd ett meningsfullt lärande. Med tydligare grundläggande information borde det gå

att driva fram och ta vara på möjligheter som går bortom det administrativa och CAS kan komma att utvecklas till ett blomsterland.

#### **4.7 Aktionens framtid – Ett blomsterland?**

Arbetsdagen med skapandet av CAS Handbook hade karaktären av succé. Om aktionen kommer att bli en succé framgår inte av denna rapport. Förhoppningen med aktionen var att CAS skulle börja knoppas, snart blomma och att frön skulle spridas både vid solsken och vid blåst. CAS framtid beror på CAS Coordinators bevattning och gödning vid rätt tillfällen och med rätt dosering, fröernas kvalitet och korsning samt i vilken jordmån de gror. Det kändes ambivalent att lämna växten - både skönt och lite sorgligt. Förhoppningsvis kommer jag i framtiden att få delta i andra kretslopp och vara en klättrväxt som tränger igenom muren.

#### **5 Resultat - En stjälk med blad**

Resultatet blev inte bara att fröet hade börjat spira utan CAS hade växt och hade en stabilare grund. Dock var projektet inte färdigutvecklat. Ett slutligt resultat av aktionen kommer inte fram här eller senare, eftersom CAS rör sig om dynamiska processer. Det går dock att skönja vissa drag som har att göra med ett resultat. Ett kliv har tagits för att höja statusen som i sin tur bör öppna för ett meningsfullt lärande. CAS måste kontinuerligt följas upp och reformeras. Annars är risken att CAS i enlighet med ”D:s” reflektion fortsätter att vara ”som frukost. Man äter den, men man inser inte fullt dess värde”.

Stjälkens blad blev en 12-sidig handbok och en hel del andra blad av statushöjande karaktär. CAS Handbook har skräddarsyttts för att sätta in CAS i ett meningsfullt sammanhang och för att öka förutsättningarna för elevernas lärande inom ämnet. Detsamma gäller för de omarbetade formuläerna. Handbok och formulär har med andra ord anpassats till lärandesituationen. En anpassning till lärandesituationen anser Skaalvik & Skaalvik (1996) vara av stor betydelse för elevernas motivation.

#### **5.1 CAS Handbook och förändrade formulär**

Troligtvis kommer handboken att bana väg för det meningsfulla lärandet då: ”The CAS Handbook will be the map of the foggy land CAS” – skrivet av ”A” skrev i en av reflektionerna. CAS presenteras med korta texter som är tänkta att vara upplysande utan att bli

tröttande. Handboken har många foton med elever bl a för att minska CAS anonymitet. På ett sätt är handboken administrativ till sin karaktär, eftersom tanken är att den ska vara ett verktyg för planering och förmedla en grundläggande struktur över vad CAS kan vara. Detta går hand i hand med det som Skaalvik & Skaalvik (1996) skriver om att för att en lärande situation ska vara trygg så måste eleverna veta vad som förväntas av dem och struktur gör målen tydligare.

CAS Handbook, som i enlighet med deltagarnas önskemål trycktes i A5-format, finns med som bilaga till rapporten. Jag kommer här att kommentera några av handbokens sidor. Sidhänvisningar i detta avsnitt av rapporten refererar till handbokens sidonummer. På handbokens första uppslag finns det 19 deadlines för de två CAS-åren. Detta för att bidra till en insikt om att CAS kräver planering, för att ge en överblick och skapa en undran över vad CAS innebär. Det som förvånade mig mycket var att eleverna tryckte så hårt på att synliggöra deadlines. De flesta ville ha dem tryckta på handbokens första uppslag – innan innehållsförteckningen. Vanan från en massa deadlines i de teoretiska ämnena hade tydligen inte transformerats inom CAS. I samband med motivation skriver Illeris (1978) att eleverna ska känna att de kan använda undervisningen till något. Det har inte förekommit någon undervisning inom CAS, men kanske deadlines kan peka på att det finns ett innehåll i CAS som ska användas och redovisas på något sätt. Kanske var fokuseringen på deadlines en följd av ett arv från det gamla CAS där det gällde att ”bara lämna in” och det inte funnits så mycket information dvs undervisning i och om CAS. Å andra sidan kan det ha varit otydligt att ämnet CAS som inte har prov etc ändå har krav på så många inlämningar av olika slag. Vidare säger Illeris (1978) att man ska börja arbeta med motivation där den finns och hittills har den största motivationen varit att få ut IB Diploma och det får eleven inte om inlämningarna uteblir. ”CAS gave me” på sidan 5, med två före detta IB-elevs uttalanden om betydelsen av CAS för ansökan till universitet och för stipendier, bidrar förhoppningsvis till att öka medvetenheten om att CAS kan vara till nytta efter IB. ”IB Fi<sup>9</sup> CAS Project – Jordan” presenteras på sidan 9. Detta är ett nystartat projekt för hjälp/stöd till Jordanien som är tänkt att bli ”IB’s baby” under ett antal år för att börja tillgodose kursplanens anmodan om välgörenhet. En av aktionens aktörer kommer att starta projektet tillsammans med andra IB1:or. Kontakter bl a med SOS Barnbyar i Jordanien är redan etablerade. ”CAS

---

<sup>9</sup> Filbornaskolan

K:\Birgitta\Master - specialisering.doc

Achievement Diploma” på sidan 11 kan göra att de personliga och utvecklande kvaliteter som IBO efterfrågar i sina Performance Criteria blir tydligare och ge aktiviteterna en mer officiell prägel. Betygsskalan från ”Fail” till ”Excellent” kommer inte från IBO - den lades till för att eleverna ska ta CAS seriöst. Diplomet ska delas ut i slutet av vårterminen till alla elever och skapades för att eleverna ska ta CAS på allvar. Av kriterierna framgår att CAS kräver mycket mer av eleverna än att bara ”dra igenom” ett antal aktiviteter. ”CAS Achievement Diploma” är ett exempel på Skaalviks & Skaalviks (1996) formella värdering med samma kriterier för alla elever. Till sist men inte minst kan ”CAS Achievement Diploma” verka som en diskret pekpinne. Ett flertal ”Guiding CAS Questions” på sidorna 12 och 13 finns för fokusering på planering, reflektion och självvärdering. Detta banar väg för Skaalvik & Skaalviks (1996) s k oformella värdering för det visar eleverna hur de ska arbeta. Detta bör stödja Ames (1992) betoning av att det är viktigt att anpassa undervisningen till elevens förutsättningar och utmana till mening och förståelse samt att sätta upp mål. Eleverna kan då äga uppgifterna och ta och ha det medansvar för lärande som Skaalvik & Skaalvik (1996) talar om. ”Guiding CAS Questions” leder fram till ”Reflection” på sidan 14 som betonar betydelsen av reflektion inom CAS. Handbokens sista sida har en härlig bild från en examensdag med texten: ”No CAS – No Diploma”. Aktörerna var eniga om att detta behövdes för att eleverna ska ta CAS på allvar.

Ur ett motivationsperspektiv skulle jag vilja säga att handboken kommer att fylla Maslows (1970) bristbehov. Den kommer att ge trygghet och struktur så att eleverna får en överblick av ämnets innebörd och öppna möjligheter för dem att klättra högre upp i Maslows behovshierarki. Handbokens olika sidor kommer förhoppningsvis att kasta ljus över att CAS kan och ska fungera som en helhet.

Det behövdes emellertid mer för att ge struktur. Existerande CAS-relaterade formulär arbetades om för att få en mer tilltalande layout och bli tydligare. ”CAS Planning Form” fick en ny rubrik – Dina förväntningar (på aktiviteten). Detta för att stärka reflektionerna som ska skrivas under och efter aktiviteten. Här markerades att CAS kan vara C och/eller A och/eller S. *Exempel på CAS med eller utan tema* - En lång och utförlig lista med förslag finns hos CAS Coordinator. I handboken på sidan 8 finns en förkortad version. Det största utrymmet på ”CAS Personal Record Activity Form” fick kolumnen för reflektion. Detta för från början tydliggöra att kursplanen kräver reflektion. Tidigare fanns inte ens reflektionskolumnen med.

Här markerades också att CAS kan vara C och/eller A och/eller S. På ”CAS Final Evaluation Report” synliggjordes IBO’s ”Performance Criteria”. Eleverna ska först fylla i sin självvärdering av kriterierna samt skriva kommentarer. Sedan fyller CAS Coordinator i sin utvärdering av eleven och skriver feedback. Genom detta kommer eventuella diskrepanser i dagen och kan diskuteras. *Kontaktlista* - Tre av aktörerna har sammanställt en skriftlig lista med adresser och telefonnummer till olika kontakter för CAS aktiviteterna. *Informationsbrev till föräldrar* - En svensk och en engelsk version har skapats. Brevet ska skickas ut i början av höstterminen i IB1 med CAS Performance Criteria som bilaga. Det informerar bl a om att ämnet finns och är viktigt trots att det inte ger betyg. Föräldrarna upplyses om att eleven inte får ut sitt diplom om inte CAS blir klart i tid. Dessutom ska föräldrar i god tid få skriftligt meddelande om eleven inte sköter CAS.

## **5.2 Andra statushöjande aktiviteter på vägen mot ett meningsfullt lärande**

Om Maslows (1970) bristbehov är fyllda och ”det administrativa” fungerar bör det bli mer överskott för personlig utveckling och ett meningsfullt lärande. CAS har hittills inte erbjudit kognitiva utmaningar i någon större utsträckning. Det har med andra ord inte skapats någon lärande situation för och med eleverna. Maslow (1970) säger att ju mer kunskap man får desto starkare blir behovet av mer kunskap. Nedanstående aktiviteter kan därför möjliggöra motivation för lärande genom att ge en kognitiv stimulans och som i sin tur kan bli en trigger för ett meningsfullt lärande.

*CAS-dagar* - I början av juni frigörs PreDP elever från annan undervisning för att delta i en informationsdag om CAS. Handboken kommer att presenteras liksom möjligheter inom och med CAS. En video om altruism ska visas och följas av en diskussion. En av aktörerna presenterar tillsammans med andra elever Jordanienprojektet. Det blir besök och information från representanter från de tre skolor där IB-elever brukar genomföra Service. I augusti/september frigörs IB1:orna (juni månads PreDP elever) från övrig undervisning under en dag. De elever som är intresserade av att vara aktiva på ovannämnda skolor ska då besöka dessa. Handboken delas ut och det blir mer information om CAS av erfarna elever och CAS Coordinator. IBO’s krav på dokumentation går igenom. En del av dagen kommer att ägnas åt betydelsen av och kraven på reflektion inom CAS samt reflektionsövningar. En Swedish och

Theory of Knowledge (TOK) lärare från arbetslag IB plockas in som resurs denna dag för att förstärka reflektionsmomentet. En annan TOK lärare från arbetslag IB ska binda ihop CAS och TOK samt anknyta detta till Amnesty International, Röda Korset och Rädda Barnen. Det är tänkt att representanter från dessa organisationer ska informera under denna dag. Trots tidigare deltagarinvändningar mot att använda andra IB-lärare inom CAS tyckte deltagarna nu att detta var en bra idé. Lärarna kommer inte att delta i form av bedömare och inte under lång tid. Kanske kan det i framtiden ge ringar på vattnet i form av att lärarna får mer insikt i CAS och kan vara med till att motivera eleverna på ett djupare plan. Vid andra CAS-dagar kanske andra lärarkompetenser kommer att användas.

*Särskilda CAS-timmar* - IB1:orna ska under W46/47 få mer information/övning i reflektion och annan dokumentation, som ska mynna ut i en utvärdering med reflektion av hittills gjorda aktiviteter. Organisationerna RIA och Frihamnen kommer till skolan och presenterar sin verksamhet.

*Träningorganisationer* - ska bjudas in till idrottslektionerna för att ge inspiration till Activity. Meningen med CAS är inte att utöva aktiviteter som man redan känner till utan eleverna ska vidga sin horisont och utvecklas inom nya aktiviteter.

*Årets CAS-elev* - En elev från IB1 och en elev från IB2 ska få denna utmärkelse. Kriterierna ska utarbetas under våren av CAS Coordinator, IB Head och IB-elever som är med i IB Council.<sup>10</sup>

*Mentorer* - Någon form av mentorer ska finnas i form av att mer erfarna elever delar med sig av sina erfarenheter. Systemet ska arbetas fram under vårterminen av CAS Coordinator och elever.

*CAS Achievement Diploma* - Diplomet ska delas ut i slutet av vårterminen till alla elever och skapades för att eleverna ska ta CAS på allvar. Kriterierna är tagna direkt ur IBO's kursplan. Av kriterierna framgår att CAS kräver mycket mer av eleverna än att bara "dra igenom" ett

---

<sup>10</sup> Liknar det svenska Elevrådet

K:\Birgitta\Master - specialisering.doc



antal aktiviteter. Betygsskalan från "Fail" till "Excellent" kommer inte från IBO - den lades till för att eleverna ska ta CAS seriöst.

*Filbornaskolans Internationaliseringsgrupp* - Ibland behöver man inte gå över ån efter vatten. Gruppen sysslar med internationaliseringsfrågor. Frivilliga lärare och skolledare arbetar av intresse med internationaliseringsfrågor. Gruppen har aldrig vänt sig till CAS Coordinator, trots att IB är den enda internationella utbildningen på skolan. Kanske är detta, liksom det faktum att CAS Coordinator heller inte vänt sig till internationaliseringsgruppen, ett exempel på Robsons (2000) påpekande att det kan vara svårt att profetera i det egna landet. Jag tog kontakt med några medlemmar i internationaliseringsgruppen för att stärka medvetandet om att det finns möjligheter för aktiviteter inom ramen för CAS. De lovade att ha det i åtanke, men här kan nog behövas en och annan påminnelse under terminernas gång.

*Stipendier* - CAS Coordinator undersökte om IBO tillåter att stipendier får användas inom CAS. Det är OK och "A" kommer under våren att kolla möjligheter för ett resestipendium för bl a "IB Fi Jordan Trip".

*Schemaläggning* - CAS har redan fr o m vårterminen 2007 schemalagts med en timme i veckan. CAS blir ett eget ämne bland andra ämnen. Korridorjakterna bör genom detta minskas radikalt. Det kommer att bli lättare att ge och få feedback, fråga, informera, etablera en kontinuitet m m.

*Samhället* - Inom perspektivet samhället finns det motstånd till själva CAS som kan ha att göra med status och att CAS är för lite känt. En del av samhället är skolorna. Filbornaskolan och andra lokala skolor med olika typer av personal skulle kunna efterfråga och dra nytta av CAS i större utsträckning. Namnet borde ha hörts inom några av skolornas väggar men det har inte väckt någon nyfikenhet. Här behövs en större informationsinsats. Utanför skolornas väggar är kännedomen om CAS generellt sett låg. Jag tror att det krävs mer än ett telefonsamtal till t ex Röda Korset och någon enstaka aktivitet då och då för att få upp ögonen för CAS möjligheter. CAS behöver göras synligt genom att CAS-elever och CAS Coordinator aktivt och personligen informerar i olika organisationer t ex Rotary för att knyta kontakter för aktiviteter som det skulle gå att spinna vidare på. Det är viktigt att försöka få en kontinuitet i

aktiviteterna och kontakterna. Med denna draghjälp utifrån tror jag att CAS kan ha en annan status inom några års tid och att det meningsfulla lärandet kan komma att stärkas.

## 6 Vad ska diskuteras?

Då den praktiska delen av aktionen för min del nu är avslutad i den lokala kontexten CAS på Filbornaskolan är det av intresse för mig att titta närmare på aktionens möjligheter att växa genom att följa upp tidigare teoriavsnitt. Hinder för utvecklingsarbetets växande kan vara motstånd på olika plan så diskussionen kommer att börja med ett avsnitt om barriärer. Jag kommer att göra en bedömning av aktionens styrka och begränsningar, vilket kan vara av betydelse för aktionens fortlevnad liksom för aktionens trovärdighet. Aktionens nyckelord motivation för lärande, meningsfullt lärande samt reflektion och lärande tas upp med inriktning på varför motivationsnivån är låg, hinder för meningsfullt lärande och reflektionens roll för lärande inom CAS. Till sist följer några sammanfattande slutord.

### 6.1 Aktionens barriärer

För ett antal år sedan initierade Helsingborgs Kommun denna mastersutbildning med visionen att få igång och stärka skolutveckling. Jag tror det var ett tankefel att inte från början göra utbildningen obligatoriskt för någon eller några skolledare på varje skola som hade deltagare i utbildningen. Visserligen har kommunen bjudit in skolledare då och då till t ex föreläsningar, men sporadiska besök står i motsats till Tillers (1999) betoning av grundlighet och systematik och pedagogiken finns inte regelbundet med eller blir dokumenterad på praktisk ledningsnivå. Detta kan vara ett exempel på att pedagogiken enligt Berg (1981) får underordna sig i konflikten mellan styrsystemen administration och pedagogik. Kommunen som organisation verkar befinna sig på Tillers (1999) reflektionsnivå två, ”oj-nej-nivån”, för man har stött på ett oväntat problem i form av att skolan som organisation behöver utvecklas och spontant försöker man göra något åt det. Det finns och har funnits ansatser till kommunikation som på något sätt har uttryckt att det finns behov av förändringar inom skolan. Kommunen har dock inte använt sig av de masterstuderandes utbildning i någon större omfattning, vilket tyder på att det finns motstånd på denna organisationsnivå. Jag har dock inte tillgång till eller överblick på detta motstånd.

Motståndet inom organisationen Filbornaskolan har jag däremot sett på närmare håll. Tillers (1999) skriver att avsikten med aktionslärande är att inom frivillighetens ramar utveckla sig och sin organisation och att också skolledare kan vara forskande i sitt yrke. Aktionen har bidragit till min egenutveckling på så sätt att jag lärt mig en hel del inom ett område som jag tidigare inte kände till. Min förändringsbenägenhet har ökat och jag börjar få ett större perspektiv på organisationer. Jag kommer inte att vara så rädd för att tiden inte ska räcka vid eventuella framtida utvecklingsarbeten, eftersom det var mycket stimulerande att i delaktighet med en kollega och elever arbeta mot ett gemensamt mål på ett annorlunda sätt. Rönnerman (2004) nämner att forskarens studie ska bli en kunskapsresurs för skolutveckling och leda till en förändring av verksamheten. Filbornaskolan har ännu inte tagit till vara på aktionens kunskaper och börjat utvecklas av aktionen, eftersom aktionen inte nått ut utanför CAS. Det fanns inte något intresse för aktionen från ledningsgruppen eller kollegor, med undantag av IB Head som initialt deltog i aktionen och två lärare som skulle göra ett kort inhop under CAS-dagarna. Om en representant/representanter från skolledningen varit med i aktionen eller visat intresse för aktionen hade den automatiskt kommit upp på ett organisatoriskt plan. Utifrån detta plan kunde information ha gått ut till kollegor inom olika program och kanske gett utvecklingsarbete i allmänhet en högre status. Det hade kunnat skapa en diskussion om vilka vardagliga erfarenheter som skulle kunna tas tillvara på och hur dessa skulle kunna systematiseras för att få en lärande organisation. Så småningom skulle denna systematik kunna diskuteras och bindas ihop till en gemensam policy för skolutveckling utifrån ett stöd från en lärande organisation. Bland kollegor hörs det mycket sällan diskussioner om skolutveckling förutom när det gäller den egna utvecklingen. Kollegors motstånd i form av bristande intresse tror jag hänger ihop med att lärarkåren i stort sett är vana vid att hålla på med egenutveckling inom sitt ämne/sina ämnen och inom sitt klassrum. Möjligtvis når erfarenheterna ut till några kollegor i arbetslaget. Det verkar som skolledningen och kollegiet befinner sig på Tillers (1999) första reflektionsnivå med svag och osynlig eftertanke som inte uttrycks på ett språkligt plan om den egna kompetensen och det som de gör eller skulle kunna göra. Det finns också en förändringströtthet inom lärarkåren som antagligen kommer från snabba och utifrån kommande direktiv av olika slag som inte alltid har stöd i kollegiet och/eller på ledningsnivå. Genom åren har det också funnits en del projekt av olika slag som flammats upp, men det råder ingen klarhet i vart erfarenheterna från dessa egentligen har tagit vägen.

I motsats till vad Anderson, Herr och Nihlen (1994) skrev om den forskande praktikerns dåliga förberedelse på motstånd hade jag en viss medvetenhet om att det skulle kunna finnas barriärer inom själva aktionen. Denna medvetenhet kom från diskussioner med min handledare, Torbjörn Lund, om aktionens upplägg och från att jag i min projektuppgift<sup>11</sup> i basisdelen av Masterutbildningen år 2005 skrev om den aktionens barriärer. Detta har bidragit till att jag inte upplevde deltagarnas motstånd som överraskande, särskilt krävande eller kompakt utan mer som en naturlig i ett förändringsarbete. En annan viktig detalj är att vi strävade mot ett gemensamt och konkret mål - CAS Handbook – som gjorde att vi tog oss förbi diverse barriärer. Att deltagarnas reflektioner gick hand i hand med Filbornaskolans första Tiller-nivå, var inte så konstigt eftersom deltagarna var en del av skolans dagliga verksamhet.

Att döma av ovanstående uppfylls inte Kallebergs (1992) konstruktiva argument mellan olika plan. Tolkningar, förklaringar och förändringar av skolans sociala realitet blir begränsade och fragmenterade då det inte finns något samsvar. Forums (1988) historiska förståelseprocess liksom Stensmos (2002) hermeneutiska förståelse av skeenden blir minimala. Enligt min mening bidrar detta till att skolans utveckling blir onödigt ryckig och stannar av under långa perioder. Detta innebär att Filbornaskolan och Helsingborgs Kommun som organisationer ännu inte har nått fram till Tillers (1999) och Kallebergs (1992) väl fungerande professionella självstyrning. Detta bekräftar också Anderson, Herr och Nihlens (1994) påstående om att skolkulturen värderar individuella ansträngningar, professionell isolering och konformitet. Det verkar vara en ganska lång väg att gå för att integrera Rönnermans (2004) två olika innebördsfält, forskning och utvecklingsarbete inom skolan som organisation, men fröet finns dock. Den nuvarande situationen bekräftar det som Tiller (1986) skriver om att oklara utgångspunkter utan överordnande mål gör en vidareutveckling ofullständig. När det gäller barriärer skulle jag vilja säga att framtidens motstånd finns här och nu. Fröet kan gro om några tar tag i, håller fast vid och integrerar skolutvecklingen med stöd av en plan över vart allt ska ta vägen. Detta räcker emellertid inte om inte tidsbarriären löses upp. En röd tråd genom aktionen var brist på tid. Samtliga aktionens aktörer har på ett eller annat sätt uttryckt farhågor att inte hinna med aktionen p g a tidsbrist. Bristen på tid är en annan möjlig förklaring till de individuella lärarnas och organisationen Filbornaskolans ringa intresse för

---

<sup>11</sup> "I vilken mån går det att göra ett projekts innehåll tydligare för eleverna med bedömningsscheman innan slutlig deadline?"

K:\Birgitta\Master - specialisering.doc

utvecklingsprojekt för skolan som helhet. Huruvida det råder tidsbrist eller inte på kommunnivå kan jag inte uttala mig om. Jag tror att det är av avgörande betydelse att det avsätts ”helig tid” när det är dags för ett förändringsarbete. Det behövs en tydlig markering av tidens betydelse för att utvecklingsarbetet verkligen ska börja, genomföras och hålla en tillräckligt hög kvalitet för att det ska få karaktären av en kunskapsresurs för skolan som helhet.

## **6.2 Aktionens styrka och begränsningar**

De identifierade motstånden gav upphov till frågan Vart tar aktionen vägen? Stenmos (2002) beständiga förändringar av något som redan pågår kan komma att leva kvar inom CAS i form av en större förståelse för olika skeenden i CAS. När det gäller problemlösningarnas bidrag till fortsatt lärande finns det förväntningar om detta. Frågan är dock hur mycket Tillers (1999) aktionslärande som en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess kommer att fortsätta efter aktionens slut. Det finns en risk i att tycka att aktionen ledde fram till så mycket att man känner sig nöjd. Det råder därför osäkerhet kring Anderson, Herr och Nihlens (1994) katalytiska validitet. CAS hade börjat transformeras från en tydligare plattform. Jag fanns inte kvar på skolan läsåret efter aktionen så det fanns ingen pedagogisk ”aktionsinsider” kvar att ha som bollplank för CAS Coordinator eller som ambassadör för skolutveckling. Följaktligen skulle det inte heller finnas en pådrivande neutral outsider. Det gäller att ha en medvetenhet om och vara förberedd på att det kommer att finnas olika former av motstånd i framtiden. Det kommer att dyka upp i olika former och bör tacklas med lösningar så snart som möjligt. Det råder en osäkerhet kring Cunninghams (1983) utfallsvaliditet, eftersom det i nuläget inte går att sja om aktionens lösning av problemen i vardagsslivet med CAS. I skrivande stund står det klart att CAS Handbook, förändrade formulär och övriga statushöjande åtgärder har en stor utfallsvaliditet inom ramen för aktionens början och slut. Det finns även en utfallsvaliditet utanför själva aktionen då dess erfarenheter har tagits tillvara inom CAS på en annan skola under läsåret 2007/2008.

De konstaterade motstånden ledde även fram till frågan Vilka/vad har aktionen varit framgångsrik för? I aktionens initiala skede kändes det som att det var jag som var mest nyfiken på Rönnermans (2004) möjliga förändring. Det var jag som hade tagit initiativet till aktionen och behöll initiativet för att aktionen skulle komma igång. Aktionen utvecklades emellertid till att

bli kollegial, öppen med inriktning på samarbete och vi lyckades med att binda ihop allting på slutet. Att döma av aktörernas slutreflektioner: ”vi har arbetat målmedvetet och entusiastiskt; vi har fått mycket gjort; det känns bra att vi är klara; det bästa möjliga har gjorts; bra samarbete” har aktionen varit framgångsrik för aktionsdeltagarna.

Så här långt verkar aktionen vara verifierad eftersom aktörerna har upplevt den som meningsfull. Framstegen bör också granskas med trovärdighetens glasögon då Folkesson (2004) skriver att trovärdighet blir aktuell när kunskap antas användas av någon annan än den som producerat den. Aktionens erfarenheter planterades senare i en annan skolkulturs CAS-kontext där jag bl a till en del var CAS Coordinator. På så sätt kan jag säga att Anderson, Herr och Nihlens (1994) externa validitet fanns då vissa av aktionens slutledningar generaliserades till ett annat sammanhang.

Hur trovärdiga och tillförlitliga är då den aktuella studiens resultat? Rubenowitz (1980) krav om systematisk planering möttes genom en plan i grova drag för aktionen och genom att genomföra de förslag som kom fram under aktionens gång. Att göra en detaljplanering innan och i början av aktionen hade kunnat riskera Kvaless (1996) betoning på unik förståelse och flexibilitet. Planen omfattade att identifiera nuläget inom CAS, vilka förändringar som var önskvärda och att genomföra de förslag som kom fram. I planen ingick även att utifrån information från deltagarna strukturera utvecklingsarbetet mot ett svar på forskningsfrågan. Trots att skolledningens och övriga kollegors intressen saknades för att Cunninghams (1983) demokratiska validitet helt ska fyllas ut får den ändå anses vara god.aktionen gjordes i samarbete med de deltagare som hade närmast intressen i problemet, eleverna och CAS Coordinator. Cunninghams (1983) demokratiska validitet är en lokal validitet och den fanns med giltiga lösningar för det speciella sammanhanget CAS på Filbornaskolan. Inom detta rymdes också Watkins (1991) processvaliditet eftersom deltagarna hade upplevt aktionen som lämplig och kompetent då problemlösningarna tillät och tillåter fortlöpande lärande hos individen/systemet. Aktionens innehåll har ständigt och kontinuerligt varit under deltagarnas lupp, eftersom processevaluering har ägt rum genom gruppsamtal/-intervjuer, reflektion och mailutskick. Dadds (1995) demokratiska förhandling fanns i form av deltagarnas samtycke till att delta och genom respondentvalidering. Hammersley och Atkinsons (1996) betonar betydelsen av respondentvalidering då deltagarna kan ha mer kontextkunskap, men den behöver inte vara tillgänglig för forskaren. Om deltagarnas CAS-erfarenheter har kommit

fram till fullo eller inte går inte att besvara här, men bör ha varit tillräckliga då aktionen upplevdes som meningsfull. Den ständiga dialogen bör ha stärkt sanningshalten. På detta sätt kan man säga att vi har kommit fram till Anderson, Herr och Nihlens (1994) dialogvaliditet. Å andra sidan ryms det maktspekter inom dialogvaliditeten. Dadds (1995) anser att det blir en maktfråga när aktionsforskning ska valideras. Hur min närvaro kan ha format data är svårt att mäta. Avsaknaden av tydliga diskussionsinlägg från vissa deltagare kan ha att göra med makt och "respekt" för att jag förutom aktionsforskare är lärare. CAS Coordinators närvaro kan också ha påverkat. Trots att hon inte sätter betyg har hon huvudansvaret för CAS. Deltagarna kan ha agerat utifrån kulturella skillnader inom "den vanliga kontexten lärare – elev" dvs inom sina egna erfarenheter från en annan skolarena. En spekulering är att elever kanske inte är så vana vid att konkret kunna påverka ett ämnes upplägg. Gruppsammansättningen kan också ha spelat en roll. Diverse maktförhållanden existerar inom livets olika arenor. Det fanns ingenting som tydde på att makten inom aktionen hade missbrukats. Reflektionerna efter aktionens slut styrkte att det inte förekommit maktmissbruk. Lincoln och Gubas (1985) krav på att datan ska vara trovärdig för deltagarna verkar ha uppfyllts. Det finns en intern validitet då resonemang och slutledningar från data verkar tillförlitliga enligt Anderson, Herr och Nihlen (1994) och så verkade vara fallet i denna aktion. Kallebergs (1992) konstruktiva argument uppfylls inom själva aktionen då den har ett samsvar mellan frågor, erfarenheter, begrepp och svar. Datan och dess resultat ansågs också tillräckligt trovärdiga och giltiga av min nya skolas CAS Coordinator för att bollas mot och med ett nytt förändringsarbete med CAS där. "Beviset" för trovärdigheten kan komma att finnas efter en utvärdering av CAS på denna skola.

I samband med försöket att besvara aktionens trovärdighet vill jag också försöka ge ett svar på frågan Vad är det då som aktionen inte har fångat in? Tillsammans med CAS Coordinator och/eller elever kunde jag ha haft reflekterande möten mellan aktionens olika delar för att eventuellt få fram en mer integrerad helhetsbild av CAS, men jag upplevde det som om att sådant förslag inte skulle falla i god jord p g a tidsbrist. Det var bättre att ha en fortsatt positiv attityd till aktionen. Hur de schemalagda timmarna ska utvecklas till ett kontinuerligt kommunikativt rum och inte bara vara ett forum för deadlines etc har inte diskuterats tillräckligt. Olika typer av elever som CAS kan dra nytta av har inte identifierats till fullo och inte heller hur dessa skulle kunna samverka med CAS Coordinator genom att ge information och motivera. Ansvarsgränserna mellan elever och CAS Coordinator har inte tagits upp. Hur

CAS särskilda anslagstavla på skolan ska användas har inte diskuterats.aktionen har inte exemplifierat olika taktiska grepp för CAS Coordinator att entusiasmera och sätta gränser för efterslänrarna för att höja motivationen med vardagliga insatser på vägen mot ett meningsfullt lärande. Djupare strategier för attitydpåverkan har inte diskuterats. CAS känns inte bra för många, trots att ren fakta är att det blir inget diplom om inte CAS fullföljs. Det tar tid att förändra attityder. Den känslomässiga delen i en attityd är svårast att påverka vilket gör att det behövs en envis målmedvetenhet. Vad personlig utveckling kan innebära inom CAS och hur den kan exemplifieras har inte identifierats på ett djupare plan, dock har den gjorts tydligare genom kriterierna på CAS Achievement Diploma. Även om betydelsen av reflektion blivit synligare genom aktionen återstår det finputsningar inom eftertankens område. Deltagarna diskuterade inte hur aktionen skulle leva vidare bortom handboken och de statushöjande aktiviteterna. Ett sätt att binda ihop det som aktionen inte har fångat in kan vara ytterligare en aktion med forskningsfrågan: Hur kan den personliga utvecklingen och reflektionen fördjupas inom CAS? Ett svar eller ett försök till svar skulle kunna innebära att stjälken inte bara har blad utan att den också knoppas eller t o m blommar.

### **6.3 Motivation, meningsfullt lärande och reflektion**

Aktionens trovärdighet hänger inte bara ihop med kunskap inom det praktiska området CAS. Inom aktionsforskning bygger trovärdighet också på teorier som ska tolkas på ett lite högre kognitivt plan i förhållande till aktionen och bidra till förståelsen av händelser. Nedan följer ett försök till förståelse av CAS med förankring i de tidigare presenterade teorierna.

Varför är motivationen för meningsfullt lärande inom CAS generellt sett låg? Skaalvik & Skaalvik (1996) skriver att dagens motivationsteoretiker anser att motivationen är påverkad av värderingar, erfarenheter, självuppfattning och förväntningar. Jag kan inte uttala mig om elevernas självuppfattning. CAS låga status bland eleverna bör emellertid påverka värderingen av och förväntningar på ämnet. Det verkar inte finnas en brist på förutsättningar hos eleverna utan eleverna räknar från början inte med att CAS kan ge samma positiva erfarenheter som de teoretiska ämnena. Generellt sett tycker inte IB-eleverna att CAS är meningsfullt och roligt. Det finns ett psykologiskt motstånd som det kommer att ta tid att komma förbi. Rena rutinaktiviteter som är lätta passar enligt Illeris (2001) inte individer med starka framgångsmotiv. Ett rutiniserat CAS passar kanske inte IB-elever som i övrigt har höga



prestationskrav inom de teoretiska ämnena och gör att Illeris (2001) inre motivation fattas och att den yttre motivationen stärks – det rör sig bara om att få ut sitt Diploma – vilket innebär att det är förväntningar om en belöning som håller CAS-aktiviteterna vid liv. Skaalvik & Skaalvik (1996) anser att belöningar är mekaniska och att det inte alltid går att avgöra om de verkligen förstärker det önskade beteendet – i fallet CAS ett meningsfullt lärande. Det verkar som att lärandet har karaktären av Nichols (1983) yttre-orientering. Det är ett sätt att nå ett mål (att få ut Exam Diploma) som ligger utanför själva aktiviteten utan att vara riktat mot själva uppgiften där lärandet är ett mål i sig själv. Om belöningen är elevernas mål skulle man kunna säga att de inte hunnit särskilt långt i Maslows (1970) behovshierarki när det gäller CAS. De befinner sig fortfarande på stadiet för bristbehov och genomför CAS för att säkra sin framtida trygghet för att få ut sitt Diploma, som de måste ha vid framtida universitetsansökningar. Jag har tidigare nämnt att CAS Coordinator ibland lättat på elevernas personliga ansvarstagande och kanske guidat lite för mycket, vilket är förståeligt i en pressad skolsituation. Ett urholkat medansvar kan enligt Baird (1995) ge olämpliga vanor för lärandet i form av beroende och passivitet. Detta kan till en viss del tänkas ha påverkat vissa elevers förmåga till initiativ. Illeris (2001) nämnde att fusk är ett sätt att ”lyckas” och att lägga mer tid på uppgifterna än vad som egentligen krävs. Detta förekommer inom CAS i form av att eleverna skriver upp större antal timmar per aktivitet. En hel del elever håller fast vid en aktivitet/aktiviteter i stället för att gå vidare i den personliga utvecklingen och prova på något nytt. Sammanfattningsvis i fallet CAS stärker inte kravet på 150 timmar för att få ut sitt diplom kursplanens önskade personliga utveckling. Elevernas motivation och val av aktiviteter har generellt sett inte att göra med själva uppgiftens innehåll utan de väljer den lättaste och säkraste vägen till belöning via lätta och snabbt genomförda aktiviteter. Det framgår inte om eleven verkligen har förstått eller inte förstått dvs lärt sig något meningsfullt om och av aktiviteten.

Vilka hinder finns för ett meningsfullt lärande? Om eleverna tror att rutinmässiga aktiviteter är vad som krävs inom CAS kan detta leda till att de tycker att de har tillräckligt med kunskap. Aktiviteterna ger dem Boerees (2008) mundane meaning dvs de motsvarar elevernas förväntningar på ämnet. I realiteten kan det vara ett exempel på Jarvis (1992) icke-lärande därför att det står för en förförståelse som gör att eleverna inte lägger märke till nya lärmöjligheter och/eller det kan vara ett exempel på Jarvis (1992) icke-beaktande där eleverna inte tar hänsyn till nya möjligheter. CAS har alltså ännu inte hunnit till Boerees (2008)

personal meaning i form av att ämnet berör eleverna och att man tar sig igenom ett problem för att nå en lösning, vilket i sin tur ger ett meningsfullt lärande. Andersson och Fejes (2005) definition av lärande som en ändring i uppfattning av något som ger en kompetens att utföra vissa saker uppfylls inte. För eleverna är inte CAS trovärdigt för de tror inte att CAS kan leda till ett meningsfullt lärande.

Hur ska motivation för lärande och meningsfullt lärande kunna stärkas inom CAS? Förutom CAS Handbook, CAS formulär och statushöjande aktiviteter kan länken vara reflektion. Om reflektion kan komma till stånd borde denna bidra till att skapa ett fågelperspektiv på aktiviteternas sammanhang och en förankring i den egna personen med insikter om det som erfarits och kan som Illeris (2001) skriver hålla samman något som är osammanhängande. Om eleven börjar ställa frågor om sitt eget förhållningssätt och försöker besvara dessa så kan CAS börja beröra och ämnet blir därmed mindre konstlat och tydligare. Reflektionen bör kunna öppna upp för ett risktagande i form av att våga och kunna prova på nya aktiviteter som kan bidra till och stärka den personliga utvecklingen. Reflektionen bör kunna binda ihop nya erfarenheter till en helhet som går att förstå och lära av. Följden kan bli ökad motivation som bidrar till ett större meningsfullt lärande.

#### **6.4 Sammanfattande slutord**

Trovärdighet och tillförlitlighet av studiens resultat finns i form av att aktionen upplevdes som framgångsrik av deltagarna och att vissa av aktionens resultat har planterats och börjat gro i en annan skolkultur. Problemställningen Vad krävs för att CAS ska få högre status och upplevas som meningsfullt lärande? började besvaras genom skapandet av CAS Handbook, förändrade formulär och andra statushöjande aktiviteter – en systematisk stjälk med blad. För att stjälkarna ska växa och utvecklas till ett blomsterland gäller det att komma förbi den yttre motivationen som förstärks av belöningar av mer rutinmässiga aktiviteter. Andra och nya lärmöjligheter måste exponeras för att medvetandegöra och öppna för ändringar i uppfattningar som kan skapa en inre motivation på vägen mot meningsfullt lärande. Detta gäller inte bara CAS utan också skolan som organisation. Systematisk reflektion kan övervinna barriärer och stärka en meningsfull lärandeprocess på olika nivåer.

## 7 Källförteckning

- Alexandersson, Michael. 1994. Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande. I T Madsén (red) *Lärares Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Anderson, Gary L., Herr Kathryn, Nihlen Ann Sigrid. 1994. *Studying Your Own School. An Educator's Guide to Qualitative Practitioner Research*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc.
- Andersson, Per, Fejes, Andreas. 2005. *Kunskapens värde – validering i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Berlin, Johan. 2004. Aktionsforskning – en problematisering. I Karin Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur
- Boeree, C. George. 2008. *Teaching, Learning, and the Phenomenology of Meaning*.  
<http://webspaceship.edu/cgboer/meaning.html>
- Eriksson, Anita. 2004. Att skapa en kurs i aktionsforskning. I Karin Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur
- Folkesson, Lena. 2004. Aktionsforskning – på vems villkor? I Karin Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur
- Forum. 1987. *Vår tids filosofi. Filosoferna. De filosofiska strömningarna. Del 1. Engagemang och förståelse – tysk och fransk filosofi*. Stockholm: Bokförlaget Forum AB
- Forum. 1988. *Filosoflexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Bokförlaget Forum AB
- Hammersley, Martyn, Atkinson, Paul. 1996. *Feltmetodik – Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Holter, Harriet och Kalleberg, Ragnvald. 1996. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- IB. 2001. *Diploma Programme – Creativity, Action, Service*. International Baccalaureate Organization
- Illeris, Knud. 1978. *Motivation i skolen – manipulation eller solidaritet*. Danmark: Munksgaard
- Illeris Knud. 2001. *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Kalleberg, Ragnvald. 1994. *Konstruktiv samfunnsvitenskap. En fagteoretisk plassering av "aksjonsforskning"*. Rapport Nr 24 1992. Oslo: Institutt for sosiologi

Kvale, Steinar. 1996. *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Magne Holme, Idar och Krohn Solvang, Bernt. 1997. *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

McNiff, Jean. 2002. *Action Research – Principles and Practice*. London: RoutledgeFalmer

Olin, Anette. 2004. Att utveckla skolanifrån som utvecklingsledare. I Karin Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur

Repstad, Pål. 2002. *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällskunnska*. Lund: Studentlitteratur

Robson, Colin. 2000. *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner- Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd

Rönnerman, Karin. 2004. Vad är aktionsforskning? I Karin Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur

Salo, Petri. 2007. *Skolans sociala arkitektur. En kvalitativ studie byggd på berättelser och metaforer*. Vasa: Pedagogiska fakulteten, författaren

Skaalvik, Einar M. och Skaalvik, Sidsel. 1996. *Selfoppfatning, motivasjon laeringsmiljø*. Otta: TANO A.S.

Stensmo, Christer. 2002. *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB

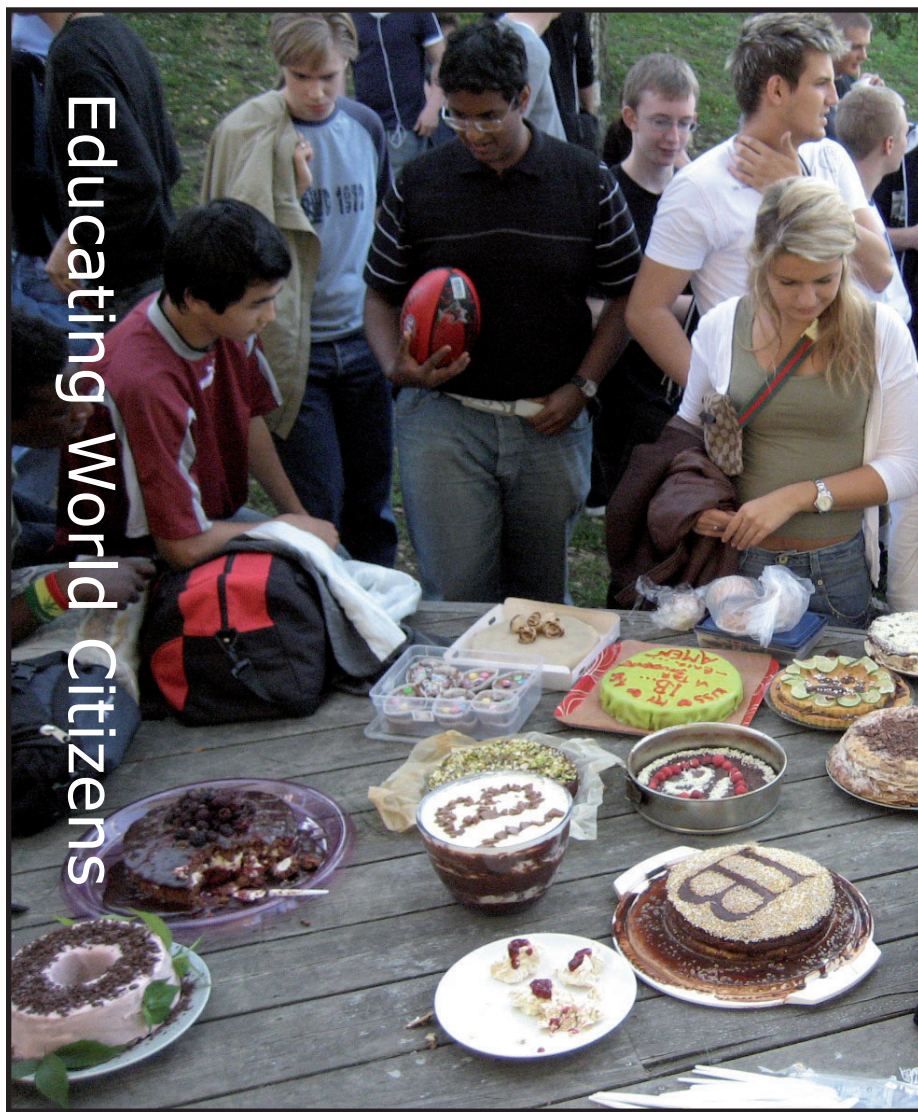
Tiller, Tom. 1997. *Den tänkande skolan. Utveckling på skolans egna villkor*. Stockholm: Förlagshuset Gothia

Tiller, Tom. 1999. *Aktionslärande – Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa Förlag

Tornberg, Gunbritt, Axén, Ulla. 2004. Kunskap skapas inte enbart av universiteten. I Karin Rönnerman (red) *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur

Willig, Carla. 2001. *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press

Educating World Citizens



---

# CAS Handbook

---

## IB1 and IB2 CAS Deadlines

Autumn Term Review \_\_\_\_\_

Autumn Term Review  
and Reflection \_\_\_\_\_

Spring Term Review \_\_\_\_\_

Spring Term Review  
and Reflection \_\_\_\_\_

### **IB2 Deadline**

Final CAS Essay  
and reflection (at  
least 1000 words) \_\_\_\_\_



# Checklist Forms

## Deadlines

*IB1/IB2*

September	_____	CAS Planning Form
September	_____	CAS Coordinator's Approval
September	_____	CAS Personal Record Activity Form
October	_____	Meeting on Reflection. Hand in: Deadline: CAS Personal Record Activity Form
November	_____	Information End of Term Reflection
December	_____	End of Term Reflection Form CAS Personal Record Activity Form  CAS/AEF – only for completed activities

*IB1/IB2*

January	_____	CAS Planning Form
January	_____	CAS Coordinator's Approval
February	_____	CAS Personal Record Activity Form
March/April	_____	Meeting on Reflection. Hand in: CAS Personal Record Activity Form
April	_____	Information End of Term Reflection
May	_____	End of Term Reflection Form CAS Personal Record Activity Form  CAS/AEF – only for completed activities
June	_____	Oral Group Evaluation

## **Only IB2, Spring term:**

March	_____	CAS Personal Record Activity Form CAS/AEF CAS/SFS Separate document: Critical reflection on your entire CAS experience – 1000 words.
-------	-------	--

## CAS Requirements

- IB Diploma requirement throughout the two IB years – a minimum of three to four hours per week (non-scheduled).
- One hour scheduled compulsory attendance per week.
- CAS presentation, p 5 – 10.
- Local CAS Diploma at the end of every term, p 11.
- For your planning, p 12 – 14.
- Choose activity and supervisor and ask the CAS Coordinator for confirmation before you start. Please use CAS Planning Form.
- Reflection is an important part of CAS and demanded on your CAS Personal Record Activity Form.
- For CAS deadlines and forms to be handed in, p 2 – 3.
- Payment for activities is not allowed.

*CAS - three letters  
creating one human!*







## CAS gave me:

"CAS was a pleasure as I could do interesting and absorbing activities like painting, make my own ball gown and and take part in the committee of the IB Council. By the time I took my final exam I had completed more than 300 CAS hours and I think that it was these hours and references from the CAS Coordinator that enabled me get the Zonta scholarship of 5000 SEK. The money was spent on the most incredible journey I have ever made."

*Hanna Nygren*

"Through CAS I got the opportunity to explore, relearn and become interested in things I otherwise would not have tried out. I would probably not have worked 30 hours at a primary school and probably not in the Students' Council and the Environmental Council.

During my IB time CAS often felt like a burden, something I had to complete to get my diploma. Our teachers tried to motivate me and my classmates telling us that we would learn very much and that it would help us in future applications for universities and jobs. They were certainly right!

My CAS hours and CAS references have been useful for job applications and above all for my application to read Medicine at the University of Århus, Denmark. "

*Jennie Strid*



Plan your CAS in accordance with your future dreams. Combine usefulness and personal development with activities that may be relevant for references and future studies.

## Nature of Creativity, Action, Service

The CAS-programme is designed to help the student obtain more caring and socially responsible attitudes. CAS (Creativity, Action and Service) is an important part of the IB-programme as it focuses on involving the whole student and developing his/her creativity, physique and empathy. One major benefit of CAS is that it helps the IB students in balancing the academic and social parts of their lives. CAS activities should be considered as commodities, rather than burdens, as they can give the student that advantage, which is needed when applying to universities around the world.

### Objectives

Having completed the CAS requirement, candidates should be able to demonstrate:

- Self-confidence, modesty, curiosity, honesty and self-criticism.
- A willingness to interact meaningfully with others and to learn from experiences.
- An awareness of humanitarian and environmental issues with an ethical position.
- Practical skills which can be used in a future carrier.
- A spirit of discovery, commitment, initiative and determination.
- The ability to meet challenges and develop attitudes and values which respect human dignity.



## What is CAS?

CAS is a framework for experiential learning, designed to involve students in new roles. The emphasis is on learning by doing tasks that have consequences and then reflecting upon the experience these.

This process of doing and reflecting on what was done provides an excellent

opportunity to extend what is learned in the classroom to a form of service, such as applying science to the environment, or applying math to designing refugee camps.

The most meaningful CAS experience comes from spending time with others to build relationships and develop the self-worth of both the server and the served.

The activities should be undertaken gradually, be adapted to the circumstances and take into account the students preferences.

### **Creativity**

This aspect of CAS is interpreted as imaginatively as possible and covers a wide range of arts and other activities outside the normal curriculum. It should include creative thinking in the design and carrying out of service projects.

### **Action**

Action can include individual and team sports and physical activities outside the normal curriculum. Students should be encouraged towards group and team activities, playing new roles.

### **Service**

Service involves interaction, such as building of links with individuals or groups in the community. Service activities should not only involve doing things for others but also doing things with others.

Both creativity and action can be enhanced by incorporating the service element.



## Examples of Good Practice

### Creativity

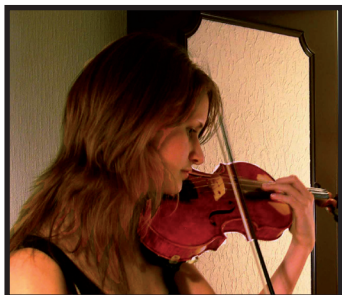
- Drama Group
- Photography
- Dancing

### Action

- Yoga
- PE (Physical Education at school)
- Martial Arts

### Service

- School cafeteria
- Assistant at the School of Sally Bauer
- UNICEF



## Examples of Themes

**Foreign Nation C:** Learning how to cook traditional meals etc...

**Nation A:** Traditional dancing of the country etc...

**Theme S:** Cooking traditional dishes (for someone or special occasions), dancing in public etc...IVEC – language support to refugees

**Altruism C:** Baking for Café Ria, UNICEF and/or other altruistic organizations, etc...

**Theme A:** Sports hours with the Sally Bauer school

**S:** Voluntary work with: UNICEF, IVEC, etc...

**For list of more examples - please contact CAS Coordinator**





## IB Fi CAS Project - Jordan

CAS exists to give you possibilities, and to give you opportunities to do something outside of school. Volunteer work trips are a combination of creativity, action and service.

The school has for the past years organized trips to Jordan and IB students came along autumn 2006. CAS-contacts, which can be used for future visits to Jordan, were established. During a volunteer trip Creativity could be planning, Action could be raising funds and mailing IB-students and Service could be volunteering at SOS child villages.

SOS website: <http://www.sosjor.org/>

Why Jordan and not any other country? The IB-students at Filborna established several contacts in Jordan and Amman. The IBO states that:

"The most meaningful CAS experience comes from spending time with others to build relationships and develop the self-worth of both server and served"

"There are so many opportunities in life, other than academic study, to grow in knowledge of life, self and others!"

A volunteer trip is a great idea for CAS and if you are interested, please contact:

Jens Peters  
[jensissh@hotmail.com](mailto:jensissh@hotmail.com)

SOS Barnbyar

Amnesty  
International

Röda  
Korset

Unicef

Student  
Council

?!

Rädda  
Barnen



# End of Term Diploma - Good for your Resume!

## CAS Achievement Diploma

Student \_\_\_\_\_

### Performance Criteria

– from the IBO

#### Criterion A – Personal Achievement

The student demonstrates:

The ability to meet challenges, regular participation, awareness of personal limitations, progress in the new role, learning from experience, helping to solve community problems.

#### Criterion B – Personal Skills

The student demonstrates the abilities of:

Thinking creatively, researching community needs, planning and organisation, resource management, identifying success and failure.

#### Criterion C – Personal Qualities

The student demonstrates:

Perseverance, self-confidence, a degree of humility, responsibility, punctuality, commitment, reliability, initiative.

#### Criterion D – Interpersonal Qualities

The student demonstrates:

Adaptability, collaboration, empathy, respect, a sense of justice and fair play.

#### Criterion E – Awareness of Global issues

The student demonstrates:

An ethical appreciation of humanitarian and environmental issues to guide choices from a local, national and international perspective.

### Overall Performance

Excellent	<input type="checkbox"/>	Poor	<input type="checkbox"/>
Good	<input type="checkbox"/>	Fail	<input type="checkbox"/>
Satisfactory	<input type="checkbox"/>		

\_\_\_\_\_

Date

\_\_\_\_\_

CAS Coordinator

## Guiding CAS Questions

### Before - Planning

These questions are designed to help you to determine whether or not an intended activity qualifies as CAS. If you are uncertain ask your CAS-coordinator.

- 1) Is the activity a new role for me?
- 2) Is it a real task that I am going to undertake?
- 3) Does it have real consequences for other people and for me?
- 4) What do I hope to learn from getting involved?
- 5) How can this activity benefit other people?
- 6) What can I reflect on during this activity?
- 7) Will there be a competent supervisor on site?
- 8) If it is a continuation of an old activity: What new goals do I hope to reach this period?

### During - Reflection

These guiding questions help you to define, plan, carry through, evaluate and reflect upon your CAS-activities.

- 1) What did I/we do and where did we do it?
- 2) What did I/we hope to learn?
- 3) How successful have I/we been?
- 4) What difficulties were encountered and how did I/we overcome them?
- 5) What did I learn about myself? What did I learn about other people?
- 6) What abilities, attitudes and values have I developed?
- 7) Did anyone help me? With whom have I interacted?
- 8) How did this activity benefit other people or institutions?
- 9) What would I change if I were to do this again?
- 10) How can I apply what I have learned to other situations?

### After - Self-evaluation

In approaching the self-evaluation task, students should use the following questions and statements.

- 1) Describe the activity. What did you do at each stage? Include dates where relevant.
- 2) What did you hope to accomplish by this activity? What did you actually accomplish?
- 3) What difficulties did you encounter?
- 4) Did you feel at any stage that you were failing to achieve what you wanted from this activity?



- 5) What did you hope to learn from this activity, about yourself, about others, or about academic subjects? (For example: Self-confidence, modesty, respect, awareness, responsibility, curiosity, honesty, objectivity, commitment, initiative, determination, new skills and the ability to meet challenges)
- 6) Did anyone help you during this activity? If so, describe the help given.
- 7) How did this activity benefit other people or institutions?
- 8) What would you change if you did this same activity again?
- 9) What would you like to do next if you could continue with this activity?



## Reflection

Reflective comments, in writing, should be made at the conclusion of each series of regular activities or at regular intervals in the course of a project. Please consider

- the extent to which you have developed personally as a result of the CAS activity
- the understanding, skills and values acquired through experience
- how others may have benefited from the activity
- the extent to which you are aware of your own strengths and weaknesses
- what would you change if you did the same activity again?

### Examples of reflections from IB Graduates from IB Filbornaskolan

"So if we evaluate me as a person from IB1 to IB2 one can see that I have changed a lot although it is only in a time span of one or two years. These 150 hours were in the beginning like a mountain impossible to climb but when I took a few steps I realized that it is not so steep as one would have imagined. I would therefore like to thank IBO for giving me the opportunity to experience CAS"

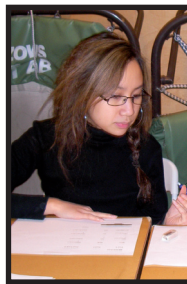
*Kiet Tran Doan*

"Some of the ideas he wanted in the design required changes in the technology, and vice versa. So we had to compromise and cooperate all the time."

"Before this term I did not enjoy physics education very much, but now I've started to like parts of it. Some of the lessons have actually been quite fun, and I begin to realize that it actually makes sense to engage in physical activities at times."

"Helping out there was a real challenge sometimes, as I have very little experience teaching. Most of the time I helped students in grade 8 with their math problems. Some students were more difficult to explain to than others, so I had to use my imagination to find better, clearer ways to explain things. I believe that helping the students there has helped me to become more patient and perhaps a little more pedagogical too."

*Johan Nyström*





## IBO mission statement

The International Baccalaureate Organization aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect.

To this end the IBO works with schools, governments and international organizations to develop challenging programmes of international education and rigorous assessment.

These programmes encourage students across the world to become active, compassionate and lifelong learners who understand that other people, with their differences, can also be right.

No CAS - No Diploma



Filbornaskolan, SE-256 61 Helsingborg, Sweden

For questions, please contact IB CAS-coordinator:

Eva Öhrn

[eva.ohrn@helsingborg.se](mailto:eva.ohrn@helsingborg.se)

Tel: +46 42 38 87 00