



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Värdering av praktisk kunskap

En undersökning om hur lärare i samråd med handledare
bedömer elevers kunskap vid gymnasial arbetsplatsförlagd utbildning.

Catrin Broberg
Anna Tysse

LAU 690

Handledare: Kerstin Lökken

Examinator: Margareta Borg

Rapportnummer: HT08-1190-1

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel:	Värdering av praktisk kunskap: en undersökning om hur lärare i samråd med handledare bedömer elevers kunskap vid gymnasial arbetsplatsförlagd utbildning.
Författare:	Catrin Broberg och Anna Tysse
Termin och år:	Höstterminen 2008
Kursansvarig institution:	Sociologiska institutionen
Handledare:	Kerstin Lökken, Etnolog
Examinator:	Margareta Borg
Rapportnummer:	HT08-1190-1
Nyckelord:	Bedömning, handledare, lärare, lärlingsutbildning, arbetsplatsförlagd utbildning

Att bedöma elever är en stor och viktig del av lärarens yrke. När det gäller elever i arbetsplatsförlagd utbildning är handledarens bedömning en viktig del i den totala bedömningen av elevens kunskap. Eftersom handledaren ska förmedla sin bedömning till läraren är det viktigt att det finns en god organisation och tydliga rutiner för samarbetet.

Syftet med den här undersökningen är att undersöka och belysa hur lärare på gymnasiet i samverkan med handledare vid den arbetsplatsförlagda utbildningen uppfattar bedömningen av elevers kunskap när de befinner sig i utökad APU. Detta är ett angeläget ämne då en ny lärlingsutbildning, där elever till stor del utbildas på olika arbetsplatser, startas läsåret 2008/2009.

Vi har genomfört en kvalitativ studie där vi intervjuat tre lärare och tre handledare vilka alla är verksamma vid en av modellskolorna för lärlingsutbildning. Vi har vid intervjuerna fokuserat på bedömningsförfarandet utifrån kursmålen. Intervjufrågorna är tematiserade utifrån tre områden: organisation, bedömningsförfarande och att "se" kunskap.

Organisationen kring samarbetet mellan lärare och handledare ger goda förutsättningar för en allsidig bedömning av elevernas kunskaper. Vårt resultat visar dock att rutinerna kring bedömningsförfarandet behöver utvecklas för att elever med företrädesvis goda praktiska kunskaper ska få all sin kunskap bedömd av läraren. I nuläget görs denna bedömning till största del av handledaren som endast utgår från betygskriterierna för betyget Godkänd.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Innehållsförteckning	3
1 Inledning	4
1.1 Problemformulering	4
1.2 Syfte	5
1.3 Utbildningsvetenskaplig relevans	6
1.4 Teoretisk inramning	6
1.5 Tidigare forskning	7
2 Metod och material	9
2.1 Kvalitativ intervju som metod	9
2.2 Urval	10
2.3 Det praktiska genomförandet	10
2.4 Etisk hänsyn	11
2.5 Tolkning av materialet	11
3 Bakgrund	12
3.1 Lärlingsutbildning historiskt sett	12
3.2 Den nya lärlingsutbildningen 2008	13
3.2.1 Styrdokument	14
4 Resultat	15
4.1 Organisationens betydelse för bedömningen	15
4.1.1 Lärarnas uppfattning av organisationens betydelse för bedömningen	15
4.1.2 Handledarnas uppfattning av organisationens betydelse för bedömningen	17
4.2 Bedömningsförfarande	18
4.2.1 Lärarnas beskrivning av bedömningsförfarandet	19
4.2.2 Handledarnas beskrivning av bedömningsförfarandet	21
4.3 Att se elevens kunskap	23
4.3.1 Hur läraren ser elevens kunskap	24
4.3.2 Hur handledaren ser elevens kunskap	25
5 Slutdiskussion	29
Referenser	32
Bilagor	34

1 Inledning

Politik som inte tydligt utgår från människors skilda personliga förutsättningar och intressen kommer alltid att leda till att stora grupper ställs åt sidan.

(*Dagens Nyheter*, 2008-09-01)

De som säger detta är folkpartisten Jan Björklund och hans partiledarkollegor¹ i alliansregeringen i en artikel i *Dagens Nyheter* (DN, 2008-09-01) där den nya gymnasiala lärlingsutbildningen presenteras. Artikelförfattarna menar att det måste finnas vägar till yrkeslivet som inte går genom högskoleutbildning. Som vi tolkar artikeln ställer dagens gymnasieskola (med Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, som bas) enligt de borgerliga politikerna orimliga krav på de elever som är intresserade av praktiska verksamheter när utbildningen blir alltför teoretisk. Därför startar hösten 2008 den nya gymnasiala lärlingsutbildningen för att erbjuda ett mer praktiskt utbildningsalternativ.

Samtidigt betonas ofta vikten av en rättvis och likvärdig bedömning oavsett vilken typ av utbildning man går. Den nya gymnasiala lärlingsutbildningen innehåller till stora delar arbetsplatsförlagd utbildning (APU) men betygsättningen görs ändå av gymnasieläraren på skolan. Hur bibehåller man då kvaliteten i utbildningen när det gäller kursinnehåll och bedömning av utförda moment när utbildningen sker utanför skolan? Detta är en fråga som vi fastnade för när vi av olika anledningar kom i kontakt med lärlingsutbildningen i dess tidigare form respektive den försöksverksamhet som prövats inför nuvarande lärlingsutbildning.

Vi, författarna av denna uppsats, arbetar båda som lärare, men med olika inriktning. Catrin är lärare i vård- och omsorgsämnen medan Anna är lärare i svenska och engelska. Båda arbetar på gymnasienivå, men Catrin arbetar på Komvux och Anna på ungdomsgymnasiet. Catrin undervisar elever som i olika omgångar befinner sig på arbetsplatsförlagd utbildning (APU). Även vissa av Annas elever gör APU i sina karaktärsämnen medan andra är elever inom försöksverksamheten för lärlingsutbildning och tillbringar längre tid ute på olika företag. Vi har därmed båda erfarenheter av utbildningar med praktiskt innehåll.

Enligt Lpf 94 skall läraren ”göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen” (*Lärarens handbok*, 2005 s. 49). Utifrån detta ställer vi oss frågande till hur bedömning fungerar i praktiken då stora delar av kursen är arbetsplatsförlagd. Eleven befinner sig med en handledare på en vanlig arbetsplats istället för i skolan med läraren som skall sätta betygen. Vi ser här att det kan finnas ett problem för läraren att kunna göra en allsidig bedömning. För att göra detta är läraren beroende av handledarens bedömning och samverkan dem emellan blir en mycket viktig del i bedömningsarbetet.

1.1 Problemformulering

Att bedömning av praktisk kunskap är ett problem har uppmärksammats i olika sammanhang. I rapporten *Allmänna råd och kommentarer. Likvärdig bedömning och betygsättning* (Skolverket, 2004) kan man läsa att läraren skall inkludera all tillgänglig information som finns om eleven för att kunna göra en bedömning utifrån elevens kunskaper. Bedömningen

¹ Göran Hägglund, Maud Olofsson och Fredrik Reinfeldt

skall göras utifrån kunskaper i ämnet med kursmålen som grund. ”Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läsläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig skall vara grund för betygssättningen, såvida de inte är en direkt förutsättning för att målen skall kunna nås” (Skolverket, 2004 s.30). I lärlingsmålen vilka finns angivna i kursplanen för den *Arbetsplatsförlagda delen i försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning* (ALF 1201) finns fokus på elevens praktiska kunskaper t.ex.: ”lösa praktiska problem och uppgifter” och ”kunna utföra arbetsuppgifter inom verksamhetsområdet”(www.skolverket.se).

Efter att ha läst pedagogen och forskaren Bengt Selgheds doktorsavhandling *Ännu icke godkänt – Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (2004) väcktes vårt intresse för bedömning av elever vid praktiska utbildningar. Selghed skriver att fokus vid yrkesutbildning ofta ligger på flit och uppförande och inte på kunskap. Han hävdar att 4 lärare av 30 inte gör en korrekt bedömning av kvalitativa kunskaper eftersom de inte förstår nuvarande betygssystem samt att de lär eleverna det branschen vill ha. Han uttrycker vidare att bedömningen bör ligga i vad eleven presterar i faktiska, realistiska situationer. Hur får den bedömmande läraren syn på den kunskap eleven visar i dessa situationer?

Helena Tsagalidis, lektor i didaktik på Hotell- och Restaurangskolan i Stockholm, beskriver i artikeln *Yrkeskunnandets kinesiska ask* hur läraren utgår från tidigare yrkeserfarenhet och bedömer eleven ”utifrån yrkeskulturen istället för yrkeskunskapen” (I: Lindström och Lindberg, *Pedagogisk Bedömning*, 2006 s.150). Detta tror vi blir tydligt i en lärandesituation där eleven befinner sig på en arbetsplats.

Håkan Andersson skriver i Skolverkets artikelsamling *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (Skolverket, 2002) att betygskriterierna har mindre betydelse vid bedömning av elever vid yrkesförberedande program än vid mer teoretiska program. Vid de yrkesförberedande programmen bedöms elevernas förmåga att vara goda arbetare och läraren bedömer ofta ambitionsnivå. Vidare anser han att yrkesläraren har svårt att via betygssättningen ge en rättvis bild av hur eleven är lämpad för sitt kommande yrke, eftersom betygskriterierna hittills fokuserat på annat.

Vi kan konstatera utifrån ovan att det finns svårigheter vid bedömning av yrkeselever, och att dessa både ligger i betygssystemet och i lärares syn på vad som är kunskap och skall bedömas hos en yrkeselev.

1.2 Syfte

Med ovan som bakgrund är syftet att undersöka och belysa hur lärare på gymnasiet i samverkan med handledare vid den arbetsplatsförlagda utbildningen uppfattar bedömningen av elevernas kunskaper vid utökad APU.

De övergripande frågeställningar undersökningen utgår ifrån är:

- vilken betydelse för bedömningen har organisationen som reglerar samarbetet mellan skola och arbetsplats?
- hur ser bedömningsförfarandet ut?
- hur lärare respektive handledare ”ser” elevens kunskap?

1.3 Utbildningsvetenskaplig relevans

I den nya gymnasieskolan som planeras starta 2011, kommer yrkesutbildningen att präglas av mindre teori och mer praktik, alltså lärande i arbetslivet. Vi har redan idag en lärlingsutbildning, startad hösten 2008, och flertalet gymnasieskolor har tidigare på olika sätt bedrivit utbildningar med en utökad APU t.ex. Lärande i arbete (LIA), ”Utökad APU” och Försöksverksamhet av lärlingsutbildning. Därför anser vi att det är viktigt att belysa hur samverkan mellan lärare och handledare ser ut. Vi menar att detta är en viktig del för att förstå hur bedömning och betygssättning av elever som utbildas på olika arbetsplatser går till när läraren på gymnasiet i sin bedömning till stor del måste förlita sig på en handledares omdöme av eleven. Samarbetsformerna, anser vi, måste vara tydliga och organisationen vara välutvecklad för att säkerställa att eleven får ”rätt” betyg. Det handlar i grunden om att kvalitetssäkra utbildningen men också att skapa verktyg för likvärdig bedömning oavsett om utbildningen är praktiskt eller teoretiskt inriktad.

1.4 Teoretisk inramning

När man talar om bedömning finns två tydliga aspekter; dels finns det något som ska bedömas, dels finns det någon som ska göra en bedömning. Den första aspekten handlar om kunskap och därför blir olika syn på kunskap centralt för vår studie, då det är elevens kunskap som ska bedömas och betygsättas. Vi har valt att utgå ifrån filosofen Bengt Molander och det resonemang han för i boken *Kunskap i handling* (Molander, 2004). Molanders resonemang ger en bild av hur lärande i praktiken går till och skapar en grund för att förstå de förutsättningar läraren har vid bedömning av elever i APU. Därför sammanfattas hans resonemang kring detta område relativt ingående här nedan. En andra aspekt av fenomenet bedömning är att den svenska gymnasieskolan har som regel att den undervisande läraren sätter betyget på en elevs kunskap i en specifik kurs. För att studera och tala om bedömning är därför, som vi ser det, ett maktperspektiv tillämpligt, då bedömning kan ses som en form av maktutövning; något som rättviseteoretikern Iris Marion Young beskriver i artikeln ”Förtryckets fem ansikten” (Young, 2000).

Molander hävdar att kunskap helt kan förstås först när kunskapen visas i handling och yrkesutbildning innebär, enligt Molander, ett lärande utifrån kunskaper som på olika sätt förmedlas och förstås genom handling (Molander, 1996). Detta lärande kombineras med teoretisk kunskap, men i mångt och mycket finns kunskapen förborgad inom den kultur som arbetsplatsen genomsyras av. Med kultur menar Molander de normer och de förhållningssätt som över tid vuxit fram i samspelet mellan olika människor på en arbetsplats. En arbetsplats har, så att säga, sitt speciella språk och sina speciella normer för handlingar och attityder.

Molander vänder sig emot en kunskapssyn som delar upp begreppet kunskap i *antingen* en teoretisk *eller* en praktisk variant. Enligt Molander behövs både teoretisk och praktisk kunskap för att bilda en ”praktikens kunskapsteori” (Molander 1996, s. 17) där den som ska skolas in i ett yrke behöver erövra yrkesområdets tänkande (Molander, 1996). Handling kräver tanke, som bygger på tidigare erfarenheter. Sådana erfarenheter, i sin tur, kan erövas genom att någon berättar men också genom att någon visar hur något ska göras. Viss verksamhet kan inte enbart beskrivas, utan måste gestaltas praktiskt för att riktig förståelse ska genereras. Det finns, för att citera Molander, en *tyst kunskap* i olika typer av praktisk verksamhet (Molander, 1996 s. 34).

Molander beskriver hur man genom att studera handlande kan få syn på den tysta kunskapen. För att förstå vad den tysta kunskapen är beskriver han den ur tre aspekter. Den första är att denna kunskap inte fullt ut går att beskriva med ord. Den andra aspekten av tyst kunskap är till exempel de handgrepp och det omdöme som alla hantverkare med tiden övar in och som många gånger är underförstådd och ofta förmedlas genom kroppslig dialog; så småningom har kunskapen blivit en del av kroppen. Den tredje aspekten av tyst kunskap är att man som ny inom ett yrke successivt fostras in i en viss kultur. Det kan röra sig om sätt att handla och tänka samt hur man talar om kunskap. Inför allt handlande måste situationen förstås och bedömas. För att kunna göra denna bedömning krävs, enligt Molander förförståelse om verksamheten (1996). Denna erhålls genom erfarenheter, inläring och tradition. Även insikten om okunskap och oförståelse är en förutsättning för fortsatt lärande. Reflektion genom dialog är en god modell för detta enligt Molander. Genom dialogen ges också möjlighet att i efterhand förklara och reflektera över handlingar som utförts i okunskap och oförståelse. Kunskapsbildningen skall ses som en fortgående process utan att kunskap behöver definieras exakt (jfr Molander, 1996).

Molander hävdar vidare att ingen uttalad eller tänkt kunskap får fullständig innebörd förrän man sett handlandet. Vid handlandet visar sig ordets fulla innebörd och viss kunskap förstås först genom praxis (Molander, 1996). Här ser vi att man i vår kultur ofta ger ordet, det vill säga den muntligt och skriftligt *formulerade* kunskapen, högre status. Som vi ser det ges därav den teoretiska sidan av kunskap en ökad status, vilket kan härledas till den västerländska vetenskapliga traditionen. Denna har fokuserat på att formulera och teoretisera kunskap, alltså att i ord beskriva, vilket osökt leder oss in på ett maktteoretiskt perspektiv.

Young skriver i sin bok om hur människor i sitt dagliga arbete kan ägna sig åt makt och förtryck (Young, 2000). Denna makt och detta förtryck, menar Young, ska inte misstolkas som ett medvetet förtryck mellan människor, utan som något som är inbyggt i vårt samhälle. Makt utövas inom olika system i samhället och ett exempel är just utbildningssystemet. Young menar att förtryck inte enbart handlar om fördelning av materiella resurser, utan också om ”processer som inte låter sig beskrivas i fördelningstermer: beslutsprocesser, arbetsdelning och kulturella vanor och krav” (Young, 2000 s. 50).

I vår undersökning kan vi se att makt finns inbyggt i systemet där läraren har tolkningsföreträde när det gäller betygsättning av eleven, i och med att det enligt styrdokumentet är läraren som är ansvarig för att sätta betyg. Läraren är den som innehar makten i förhållande till både elev och, när så är fallet, handledare. Vi kritiserar inte de lärare vi har intervjuat utan konstaterar bara att vårt utbildningssystem är uppbyggt på detta sätt. Även skolans förhållande till arbetslivet, när det gäller elever i olika former av praktik, är ett maktskevt förhållande där skolans styrdokument har, eller åtminstone ska ha, företräde framför de behov arbetsplatsen har.

1.5 Tidigare forskning

Det finns mycket relevant och aktuell forskning kring bedömning i allmänhet, men mindre kring bedömning av elevers kunskapsutveckling inom yrkesutbildning. Den slutsatsen drog vi då vi sökte efter tidigare forskning och litteratur inom området. Ekonomihistorikern Jonas Olofsson och gymnasieläraren och filosofie licentiaten Ingela Schånberg påpekar i sin bok *Yrkesutbildningen i går och i dag – om tillväxt, välfärd och kön* (2000) att det saknas

forskning kring yrkesutbildning i Sverige. De anser att ”den pedagogiskt-didaktiska forskningen om yrkesutbildning har svårt att hävda sig i den forskning som Rådet för arbetslivsforskning finansierar” (Olofsson & Schånberg, 2000 s. 235).

Jonas Olofsson, tillsammans med professor i nationalekonomi Eskil Wadensjö, beskriver i rapporten *Lärlingsutbildning – ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet* (Finansdepartementet, 2006) flera målsättningar med den nya lärlingsutbildningen. En sådan målsättning är att öka arbetslivets inflytande över innehållet i utbildningen, en annan målsättning är att utveckla pedagogiken inom yrkesutbildningen. Samtidigt ser författarna risker för målkonflikter där branschen kan komma att ställa krav utifrån sina behov medan lärarnas uppdrag är att arbeta utifrån styrdokumentet. Olofsson och Wadensjö betonar vikten av ett väl fungerande samarbete mellan skola och arbetsliv.

Professorn i pedagogik, Roger Säljö, beskriver i artikeln ”Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande” att lärande är något som finns mellan människor. Kunskap är något som finns och uppkommer mellan människor i interaktion. Vidare anser Säljö att lärandet består i att vi tillgodogör oss sätt att förhålla oss till och bearbeta omvärlden (*Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 2, 1992). I boken *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv* (2000) skriver Säljö att lärandet sker i ett sammanhang och genom en lång process där eleven socialiseras in i verksamheten. För att kunna göra en bedömning av och betygsätta en elev är det, enligt oss, viktigt att följa denna process, vilket kan vara problematiskt när eleven befinner sig på en arbetsplats. Det är därför viktigt att synliggöra samarbetet mellan lärare och handledare.

Även Elisabet Jernström, filosofie doktor och forskare vid Internationella Handelshögskolan i Jönköping, beskriver hur lärande i praktiska situationer kan gå till. I avhandlingen *Lärare under samma hatt – en lärandeteori genererad ut multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar* (2000) skriver Jernström om den ”tysta kunskapen” som överförs från mästare till gesäll. Jernström beskriver även hur mästaren måste skapa en grund för att lärlingen ska kunna hantera de olikheter denne kommer att möta i arbetslivet. Lärlingen lär genom observation, att ställa frågor och att sätta ord på företeelser. I processen gör mästaren lärlingen uppmärksam på detaljer och på det sättet utvecklas lärlingens teoretiska förståelse. Här ser vi att kunskap kan visas utan ord, vilket ger upphov till funderingar kring möjligheten för läraren att bedöma sådan ”tyst kunskap” som eleven visar prov på under den arbetsplatsförlagda utbildningen (Jernström, 2000).

Didaktikern Helena Tsagalidis (2006) beskriver hur bedömning av yrkes elever blir autentisk och situationsbunden och hur processkunskap bedöms under arbetet. I de autentiska situationerna, menar Tsagalidis, bedöms såväl praktiska som teoretiska kunskaper. Tsagalidis beskriver yrkeskunnande utifrån en metafor – den kinesiska asken – där yrkeskultur, yrkespraxis och yrkeskunskap omsluter och ligger inuti varandra (Tsagalidis, 2006). Vi ser alltså att tidigare forskning visat på en komplexitet i yrkesförlagt lärande, där bedömning försvåras av att kunskapen inte alltid kan formuleras i ord och, när det gäller vår undersökning, att det finns ett avstånd mellan den bedömande, betygsättande läraren och eleven.

2 Metod och material

För att undersöka och belysa hur gymnasielärare i samverkan med handledare uppfattar bedömningen av elevers kunskap när de befinner sig i utökad APU kommer vi att utgå ifrån en kvalitativ metod. Inför metodvalet läste vi *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) av professor i pedagogisk psykologi, Steinar Kvale, vilken vi framförallt utgår från i vår undersökning. Genom att använda kvalitativ forskningsintervju som metod har vi möjlighet att ta reda på informanternas upplevelser och erfarenheter inom området. ”Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningsspersonernas vardagsvärld” (Kvale, 1997 s. 70). Vi har även utgått från Etnologen Eva Fägerborg som under rubriken Intervjuer i *Etnologiskt fältarbete* (Kaiser och Öhlander, 1999) skriver om intervjuer.

2.1 Kvalitativ intervju som metod

Precis som Kvale föreslår inledde vi vårt arbete med att läsa in oss på området för att bilda oss en uppfattning om tidigare forskning som gjorts men också för att formulera vårt syfte och våra frågeställningar. Vi upptäckte ganska snart att det fanns lite forskning inom vårt specifika område och att vissa oklarheter kring bedömning av yrkes elever framkom. Detta ledde oss till formuleringen av vårt syfte. När nu den nya gymnasiala lärlingsutbildningen sjösätts ser vi att det är angeläget att undersöka och belysa de erfarenheter som redan finns inom området i form av modellskolorna.

Den kvalitativa intervjun som metod ger möjlighet till beskrivningar av olika kvalitativa sidor av den intervjuades livsvärld. Metoden försöker fånga in både det ”faktiska planet och meningsplanet” (Kvale, 1997 s. 37). Intervjuaren måste således väga in både det som uttalas och det som sägs underförstått. För att få det underförstådda bekräftat kan man bolla dessa uppfattningar tillbaka till den intervjuade och eventuellt få en bekräftelse. Syftet vid en kvalitativ intervju är ofta att få reda på de kvalitativa variationerna hos ett fenomen samt nyansera det och visa på komplexiteten. Det handlar ofta om att undersöka ett begränsat antal fenomen i den intervjuades livsvärld och konsekvent utgå från dessa teman i livsvärlden (Kvale, 1997).

Fägerborg definierar en intervju som en ”kommunikationsform där någon berättar och besvarar frågor som ställs av en annan person och där det sagda registreras i någon form”. Vidare beskriver hon intervjun som att ”intervjuaren söker den andra personens kunskaper, synpunkter, tankar, upplevelser av något” (Fägerborg, 1999 s. 57). Detta kan jämföras med Kvale som liknar den kvalitativa forskningsintervjun mer vid ett samtal till formen än ett strikt frågeformulär. Samtidigt följer samtalet en intervjuguide som är sammanställd utifrån undersökningens syfte (Kvale, 1997). Genom denna metod ges en god bild av informanternas upplevelse av ett ämne.

2.2 Urval

Vi beslutade oss för att våra informanter skulle vara sex till antalet, tre lärare och tre handledare. För vår undersökning slöt vi oss till att informanterna skulle arbeta på någon av modellskolorna för lärlingsutbildning och därmed ha erfarenhet inom området. Den skola vi valt har under en längre tid arbetat med ett lärlingslikt upplägg i varierande form inom några gymnasieprogram och blev för ett antal år sedan utsedd till modellskola. Ett av programmen är Omvårdnadsprogrammet vilket nu också startat den nya lärlingsutbildningen. Samtliga informanter har arbetat åtminstone ett par år med elever i lärlingsliknande utbildning. Anledningen till att vi valde den modellskola vi gjorde var att vi hade kontakter på skolan, dock inte inom Omvårdnadsprogrammet. Vi har heller inga personliga relationer med informanterna.

Inför urvalet tog vi kontakt med arbetslagsledaren inom Omvårdnadsprogrammet och gjorde en muntlig förfrågan om de var villiga att medverka i vår undersökning. När arbetslaget ställde sig positiva till detta ställde tre av lärarna som var involverade i lärlingsutbildningen upp. Arbetslagsledaren utsåg även tre handledare med erfarenhet av lärlingsliknande utbildning vilka vi sedan kontaktade. Vi skickade ut ett e-mail med information om undersökningens övergripande syfte, samt förtydligade att informanterna i den slutliga rapporten kommer att vara anonymiserade.

2.3 Det praktiska genomförandet

Inför genomförandet av intervjuerna utarbetade vi två olika frågeformulär; ett för lärarna och ett för handledarna (se bil). Vi valde att tematisera frågorna utifrån organisation, bedömningsprocess och att "se" kunskap, med genomgående fokus på bedömningsförfarandet utifrån kursmålen. Utifrån våra frågeformulär har vi i intervjusituationerna ställt följdfrågor och förtydligat där detta krävts, vilket en kvalitativ forskningsintervju tillåter.

Vi valde att spela in samtliga intervjuer efter samtycke av våra informanter. Intervjuerna transkriberade vi, trots de svårigheter det innebär att översätta en talspråkssituation till skriftspråk, vilket Kvale framhåller. Men, menar Kvale, "[g]enom utskriften struktureras en form som lämpar sig för närmare analys" (Kvale, 1997 s. 153). Vi har försökt transkribera så ordagrant som möjligt. För att säkerställa informanternas anonymitet följer här en kortfattad beskrivning av informanterna. Vi har även tilldelat dem fiktiva namn för att kunna särskilja dem. För enkelhetens skull börjar lärarnas namn på L och handledarnas namn börjar på H. Lärarna kallar vi Lena, Liv och Lisa. Handledarna kallas Helena, Hedda och Hanna.

Lena, Liv och Lisa har alla arbetat några år som lärare inom Omvårdnadsprogrammet. De är alla behöriga lärare och har tidigare arbetat inom vårdsektorn. Förutom yrkesutbildningen och lärarutbildningen har de dessutom andra högskoleutbildningar både inom vårdyrket och läraryrket. Lärarna är mellan 43-59 år och tillsammans har de många års erfarenhet inom vårdsektorn.

Handledarna Helena, Hedda och Hanna är samtliga utbildade undersköterskor och kommunalt anställda. De har alla gått handledarutbildningen och någon har en påbyggnadsutbildning. De

har många års erfarenhet från yrket och har arbetat på flera olika ställen som undersköterskor. Handledarna är mellan 44-50 år.

2.4 Etisk hänsyn

Inför intervjuerna har vi utgått ifrån Humanistisk- samhällsvetenskapliga forskningsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att informanten skall upplysas om sin uppgift i undersökningen samt vilka villkor som gäller för deltagandet (www.vr.se). Samtliga informanter har också samtyckt till att delta i undersökningen och är medvetna om att de när som helst kan avbryta sin medverkan. För att bibehålla informanternas anonymitet har vi valt att inte namnge skolan lärarna arbetar på.

2.5 Tolkning av materialet

I den här undersökningen finns inga ambitioner att göra generaliseringar utifrån resultatet. Avsikten har istället varit att tolka materialet för att visa på mönster och tendenser kring bedömning av elevers kunskap när de befinner sig i APU. Vi är dessutom medvetna om att vi bär på en förförståelse som färgar vår tolkning. I Nils Gilje och Harald Grimens *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* framgår att ”vår förförståelse kan styra våra tolkningar utan att vi är medvetna om det” (Gilje & Grimen, 2003 s. 187).

En begränsning i vår undersökning är att urvalet informanter på den valda modellskolan inte kunnat göras slumpmässigt, eftersom endast ett fåtal lärare i det utvalda arbetslaget är involverade i kurser med lärlingsliknande upplägg. Dessa lärare har inför undersökningen valt ut tre handledare där samarbetet fungerar väl. Därigenom utgår undersökningen ifrån förhållanden där förutsättningarna för ett gott samarbete troligen är goda. Vår intention är att belysa hur bedömning av elever i APU går till, för att de som nu startar lärlingsutbildning ska kunna dra nytta av deras erfarenheter. Det blir då, som vi ser det, naturligt att undersökningen baseras på intervjuer av erfarna informanter.

Trots att generaliseringar inte kan göras enbart utifrån den här undersökningen kan jämförelser med andra yrkesutbildningar ändå göras. Relationen handledare och elev emellan samt komplexiteten kring sättet att lära ut, bedöma och se kunskap i praktiken sker på liknande sätt i olika typer av praktisk inläring vilket tidigare forskning visar.

3 Bakgrund

Lärlingsutbildning är ingen ny utbildningsform utan har funnits över tid. Detta kapitel börjar med att beskriva den historiska utvecklingen av lärlingsutbildningen och fortsätter sedan med en kort beskrivning av den nya lärlingsutbildningen och de styrdokument som idag reglerar skolans verksamhet.

3.1 Lärlingsutbildning historiskt sett

Nationalencyklopedin definierar lärling som ”den som lär ett yrke, oftast ett hantverksyrke, genom att arbeta tillsammans med någon tidigare yrkesutbildad” (www.ne.se). Olofsson och Schånberg beskriver i boken *Yrkesutbildningen i går och i dag: om tillväxt, välfärd och kön* (2000) hur lärlingsutbildningen i Sverige formaliserades inom skråverksamheten under 1700-talet. Vid 1800-talets mitt upplöstes lärlingsutbildningen och skråverksamheten i Sverige i och med näringsfriheten 1846. Dock fanns lärlingsutbildningen informellt kvar till början av 1900-talet när politiker uppmärksammade bristen på formell yrkesutbildning. 1918 fattades ett politiskt beslut som ledde till att lärlings- och yrkesskolor infördes, dock i liten utsträckning (Olofsson & Schånberg, 2000).

Under mellankrigstiden på 1900-talet rådde stor arbetslöshet och politikerna började återigen diskutera yrkesutbildningens betydelse. Yrkesutbildningar skulle leda till ekonomisk tillväxt och ökad rörlighet på arbetsmarknaden (Olofsson & Schånberg, 2000). Man tillsatte Arbetsmarknadens yrkesråd, för att få till en samverkan mellan arbetsmarknad och skola, och detta råd fick stort inflytande på yrkesutbildningen (Olofsson & Schånberg, 2000). Även 1955 års långtidsutredning, tillsatt i syfte att utreda näringslivets arbetskraftsförsörjning och yrkesutbildningsbehov, visade på att yrkesutbildningarna skulle stärkas och även involvera kvinnor och ungdomar. Företag fick möjligheter till statsbidrag för att delta i utbildningen. Under 1950- och 1960-talen ökade elevantalet totalt i yrkesutbildningar, dock inte i lärlingsform, och 1971 samlades såväl yrkes- som studieförberedande utbildning i en skolform (Olofsson & Schånberg, 2000).

Först under 1970-talets höga ungdomsarbetslöshet började de borgerliga partierna diskutera återinförandet av en lärlingsutbildning. En försöksverksamhet kom till stånd 1979, men intresset var litet och många lärlingsplatser förblev outnyttjade. 1986 års Översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen (ÖGY) ledde till en 3-årig gymnasial yrkesutbildning med femton yrkesförberedande och två studieförberedande nationella program. Lärlingsutbildning har knappt existerat under hela 1990-talet, men återinfördes som en försöksverksamhet i gymnasieskolans regi 1997, där femton orter ansökte om att få delta. 2006 fattades beslut om att införa modellskolor vilka är föregångare till den nya gymnasiala lärlingsutbildningen (Olofsson & Schånberg, 2000).

Politikerna har haft som mål att minska antalet arrangörer av yrkesutbildning till några få huvudmän samt skapa förbindelser mellan yrkes- och teoretisk utbildning. Att gymnasieskolan idag är huvudman för en stor del av yrkesutbildningen, och därmed ansvarar för bedömning, kan ses som ett resultat av detta och syftar bland annat till att kvalitén i utbildningen ska garanteras (Olofsson & Schånberg, 2000). Trots en intention att minska antalet aktörer har vi idag flera arrangörer av och alternativ till yrkesutbildning. Kvalificerad

yrkesutbildning (KY-utbildning), kan till exempel arrangeras av kommun, landsting, enskilda fysiska eller juridiska personer, universitet eller högskolor (www.ky.se). En annan arrangör av yrkesutbildning är folkhögskolorna, vilka är knutna till olika folkrörelser, ideella organisationer, stiftelser eller föreningar (www.folkhogskola.nu).

3.2 Den nya lärlingsutbildningen 2008

Nu står vi återigen inför förändringar av lärlingsutbildningen. Försöksverksamhet har pågått under en tid i gymnasieskolan och i utbildningsdepartementets *Förordning om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning* (2007:1349) anges att försöket omfattar ”sådan lärlingsutbildning som påbörjas under tiden 1 juli 2008-30 juni 2010” (ibid.). Bakgrunden till förordningen är den reform gymnasieskolan enligt olika instanser behöver genomgå för att på bästa sätt ta tillvara ungdomars olika kompetenser och fallenhet. Dagens gymnasieskola, där alla förväntas nå högskolebehörighet, har inte varit oproblematisk för många av de elever som inte är studiemotiverade eller av andra anledningar inte kan nå målen i den teoretiska delen av utbildningen. Så många som var tredje tjugoåring, säger Jan Björklund i en debattartikel i *DN*, har inte godkända betyg från någon gymnasieutbildning. Björklund kritiserar vidare i sin artikel hur yrkeskunskaper nedvärderats i förhållande till teoretiska kunskaper (*DN* 2008-04-21). Detta kan jämföras med Utbildningsdepartementets kommittédirektiv *En reformerad gymnasieskola* från februari 2007 där det framgår att: ”Många program med yrkesinriktade karaktärsämnen har blivit alltför teoretiserade med för lite tid för yrkesämnen” (Utbildningsdepartementet, dir. 2007:8).

Den gymnasiala lärlingsutbildningen, som nu anordnas vid flera gymnasieskolor runtom i landet regleras av *Förordning om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning* (Svensk författningssamling [SFS] 2007:1349) och ”syftar till att ge eleverna en grundläggande yrkesutbildning, ökad arbetslivserfarenhet och en möjlighet att under en handledares ledning, på en arbetsplats, få fördjupade kunskaper inom yrkesområdet” (SFS 7 § 2007:1349).

Utbildningsdepartementet drar upp riktlinjer för det praktiska genomförandet av lärlingsutbildningen. Det ska finnas ett lärlingsråd där skola och arbetsmarknadens organisationer, företrädare för arbetstagare, arbetsgivare, skolans lärare och elever (SFS 10 § 2007:1349). Vidare finns i elfte paragrafen regler för hur arbetsplatser för lärlingsutbildning ska utses samt vilka som kan komma ifråga som handledare, medan tolfte paragrafen säger att där ska finnas ett avtal mellan skolhuvudmannen och berörda arbetsplatser där respektive åtaganden regleras (11-12 §§ SFS 2007:1349).

Lärlingsrådet har också som uppgift att ”bedöma om den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen motsvarar de nationella målen för utbildningen och även i övrigt svarar mot de krav som ställs i läroplan, kursplan och andra författningar” (SFS 13 § 2007:1349).

I Sverige har Myndigheten för skolutveckling utsett fem skolor till modellskolor för lärlingsutbildning. De är alla skolor som på olika sätt arbetat med yrkesutbildning i lärlingsliknande form under några år. Skolorna som valts ut har samtliga visat goda erfarenheter av lärlingsutbildning och skall kunna ge råd och stöd till andra skolor i deras planerande och utarbetande av lärlingsutbildningar. Modellskolornas försöksverksamhet ligger delvis till grund för införandet av den nya gymnasiala lärlingsutbildningen.

3.2.1 Styrdokument

Det är staten som anger hur skolans verksamhet skall utformas och vilka krav som skall ställas för att säkerställa likvärdigheten mellan skolor. Dessa krav och riktlinjer formuleras via mål i olika styrdokument. Det är sedan kommunerna som ansvarar för att skolans verksamhet bedrivs i enlighet med styrdokumentet (www.skolverket.se).

I skollagen, vilken är stiftad av riksdagen, finns de grundläggande bestämmelserna för hur alla skolformer skall se ut. Den anger övergripande mål och riktlinjer för skolan och anvisar till exempel att kommunen är skyldig att se till att lärare och annan personal som undervisar har tillräcklig kunskap om ”de föreskrifter som anger målen för utbildningen” (*Lärarens handbok*, 2005 s. 60).

Läroplanerna förtydligar hur bestämmelserna i skollagen skall följas. I Läroplanerna finns de allmänna mål och den värdegrund som gäller för skolans verksamhet för att varje samhällsmedborgare skall utvecklas kunskapsmässigt. Dagens läroplan för gymnasieskolan, Lpf 94 trädde i kraft 1994 som ett led i decentralisering av skolan. Målen i Läroplanen är därför vida för att kunna fungera som enda utgångspunkt i undervisningen. Detta lämnar utrymme för en lokal anpassning och utveckling av undervisningen. Lärare och elever har möjlighet att välja hur undervisningen och stoffet skall se ut för att målen i läroplanen skall kunna nås. När kraven för skolan är vida och lämnar utrymme för individuell tolkning inom olika kunskapsområden blir konsekvenserna att bedömningen blir mer komplicerad. Samtidigt finns det i nuvarande läroplaner utrymme för varje elev att utveckla sina personliga kvalitéer. Följden av detta blir, enligt rapporten *Likvärdig bedömning och betygsättning*, att bedömningen blir mer krävande för läraren och att likvärdigheten mellan elever och skolor kan ifrågasättas (jfr Skolverket, 2004). I Lpf 94 står bland annat att läraren vid betygssättning skall ”utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen samt beakta såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper” (I: Skolverket, 2004 s. 49).

Programmål finns för varje program i gymnasieskolan och syftar till att programmets olika delar tillsammans skall bilda en helhet. Utöver skollag, läroplaner och program mål finns kursplaner, i vilka statens krav inom olika utbildningar anges. Kursplaner finns för alla kurser i gymnasieskolan. Dessa anger vilken kunskapsnivå eleven skall ha uppnått i varje enskild kurs för att ha uppnått målen. De konkretiserar läroplanen och anger en ram för kunskapsfältet. De detaljstyr inte hur undervisningen skall se ut. Här finns också betygskriterier utifrån olika kunskapsnivåer, godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd. Dessa utgår läraren ifrån vid betygssättningen. Även kursplaner är utformade på ett sätt som lämnar utrymme för lärare och elev att välja stoff och undervisningsmetod. Lärare och elev måste tillsammans formulera och konkretisera målen för att utforma kursen och ge läraren ett underlag för vilket stoff kursen skall innehålla. Vid betygssättning bedömer läraren sedan varje elevs kunskapsnivå utifrån innehållet i relation till betygskriterierna (www.skolverket.se, 2008-10-15). I Lpf 94 ges också riktlinjer för hur detta skall gå till bland annat står att läraren skall ”fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” och ”redovisa för eleven på vilka grunder betygssättning sker” (*Lärarens handbok*, 2005 s. 48-49). Vid betygssättning är det elevens kunskaper som ska bedömas utifrån målen i kursplanen. Bedömningen ska vara allsidig och all tillgänglig information om elevens kunskaper ska beaktas. Det är läraren som sätter betyget och ”betygsättning är formellt sett en myndighetsutövning” (Skolverket, 2004 s. 26).

4 Resultat

Resultatet utgår ifrån de sex intervjuer som gjorts med lärare och handledare vilka är verksamma inom Omvårdnadsprogrammet på en av modellskolorna för lärlingsutbildning. Vi kommer att redovisa våra resultat utifrån tre infallsvinklar som sammanfaller med våra frågeställningar: organisationens betydelse för bedömningen, bedömningsförfarande och hur kunskap ses. Vid vår tolkning av intervjuerna har vi försökt att fokusera på både gemensamma nämnare och eventuella motstridigheter som förekommer i våra informanternas uttalanden. Varje infallsvinkel inleds med resultatet av lärarintervjuerna och fortsätter med handledarintervjuerna.

4.1 Organisationens betydelse för bedömningen

Vi har sett att tidigare undersökningar pekat på vikten av ett gott samarbete mellan skola och arbetsplats. Därför vill vi undersöka om den övergripande organisationen som reglerar samarbetet mellan skola och arbetsplats påverkar lärarnas förutsättningar för att kunna göra en bedömning.

4.1.1 Lärarnas uppfattning av organisationens betydelse för bedömningen

Lärarna beskriver samverkan mellan skolan och arbetsplatsen på liknande sätt. Skolan har kontakt med arbetsplatserna genom ett programråd, vilket också kan kallas lärlingsråd, som träffas två gånger per termin. Vid dessa möten deltar fackliga representanter, enhetschefer, arbetsterapeut, MAS (medicinskt ansvarig sjuksköterska), övriga representanter från arbetslivet, elever och lärarrepresentanter. Vid träffarna diskuteras utbildningens upplägg, marknadsföring av utbildningen och kursernas innehåll för bedömningen. I övrigt har man även möjlighet att ta upp särskilda elevfall och händelser man känner behov av att diskutera.

Programrådet innebär att inte alla lärare har möjlighet att vara delaktiga på samma villkor. En av de lärare som inte själv deltar i programrådet önskar ett utökat samarbete med enhetscheferna. Lisa säger att "... många gånger har vi mycket frågor tycker jag, som vi vill diskutera med cheferna, jag skulle vilja träffa dem någon gång per termin". Samtliga lärare lyfter också fram APU-samordnarens roll vid samverkan med arbetsplatserna. APU-samordnaren är anställd hos handikappomsorgen och samordnaren ansvarar för pro-veckor och APU-platser. Liv menar att arbetet med att ta fram och fördela APU-platserna mellan eleverna tar mycket tid i anspråk: "Vi har ju hundra elever och alla skall ut i någon form av APU så det är ju mycket arbete bara det här att skaffa platserna och organisera det."

Varje höst anordnas en handledarutbildning av gymnasieskolan. Där deltar såväl sådana personer som själva anmält sitt intresse att delta som handplockade personer från olika verksamheter. Liv säger att skolan kräver att samtliga personer som åtar sig ett handledaruppdrag är utbildade. "Vi har satt som krav då att det måste vara utbildade handledare, för annars så ... i och med att vi har så stor del av utbildningen utlagd, då måste de nog vara insatta i skolan." I nuläget finns det gott om handledare eftersom skolan sedan flera år har genomfört handledarutbildningen. Handledarutbildningen genomförs vid sex tillfällen där man går igenom Omvårdnadsprogrammets innehåll och upplägg. Övrigt som tas

upp under dessa dagar är kunskapsformerna, bedömning, handledarens roll, elevens roll, handledningsprocessen, tonårpsykologi samt diskussion kring uppdraget i stort. I utbildningen ingår också ett arbetsplatsbyte i syfte att ge handledarna en upplevelse av hur det känns att vara ny på en arbetsplats. För att tydliggöra innebörden av kursmålen genomförs även en gruppdiskussion kring dessa. Vid denna diskussion konkretiseras målen och vad som kan läggas i dem samt vad eleven skall prestera för att uppnå målen. I och med att målen i kursplanerna, som tidigare beskrivits, endast anger ramarna för verksamheten och innehållet i kurserna, anser vi att denna diskussion är en positiv och nödvändig del i utbildningen av handledare för att säkerställa likvärdigheten i utbildningen. Även i rapporten *Likvärdig bedömning och betygsättning* (Skolverket, 2004) ses diskussioner kring kursmål och kriterier som ett viktigt inslag.

Utöver handledarutbildningen genomförs handledarträffar varje termin. Lärarna berättar att handledarna vid dessa träffar har möjlighet att ta upp och diskutera sina erfarenheter, önskemål eller synpunkter de har på skolan. Inför varje ny APU-period bjuds handledarna in till skolan. Där informeras de bland annat om vilka uppgifter eleverna har med sig ut, vilka mål de ska uppnå, hur schemat ser ut och så vidare. Eleverna får då också träffa den handledare de kommer att ha under APU-perioden. ”Då har de sett varandra och fått samma information ... så det är bra”, menar Liv.

Under APU-perioden har lärare och handledare kontakt via telefon och minst ett besök där läraren kommer ut till arbetsplatsen. Samtliga lärare uppger att det inte finns några givna rutiner för hur detta samarbete ska se ut. Lena menar att ”ett APU-besök är liksom utgångspunkten, men sen beror det ju på för att det kan finnas olika anledningar till att man behöver göra flera besök och att man har täta telefonkontakter och så, men så länge allting rullar på och det går som planerat så är det sagt ett besök”. Lisa uppger att det är elevernas ansvar att kontakta läraren och boka tid för besöket, ”vilket de inte gör så ofta utan vi får själva ringa och leta, men det blir mycket merjobb för oss”.

Lärarna upplever att skolledningen har för liten kunskap om hur lärarna disponerar sin tid i samarbetet med handledarna. De upplever att det är upp till dem själva att omfördela sin tid vid de tillfällen det krävs ökad kontakt med handledare och arbetsplatser. ”Nej jag, nej jag vet inte om jag skulle vilja påstå att skolledningen har någon förståelse över huvud taget för våra APU-besök och vad det är vi gör egentligen där ... det tror jag faktiskt inte”, säger Lena. Samtliga lärare hävdar att de kan avsätta den tid som krävs för bedömning i samverkan med handledaren. Ändå förekommer hos alla tre lärarna skildringar av följande karaktär:

men i vissa fall så skulle man ju behöva mycket mer tid och behöva vara med ute om det inte fungerar riktigt. Och då vet man ju inte om det är eleven eller på grund utav arbetsplatsen, att det är någonting som händer där, så att ibland kan man ju känna det att man skulle behöva mer tid ... men samtidigt så ser man ju då att handledarna efterfrågar ju egentligen inte att vi är med mer

(Liv)

Denna avsaknad av tid, i vissa svårbedömda fall, är förståelig om man utgår ifrån vad Molander säger om lärande i praktiska situationer. Enligt Molander kan viss kunskap och förståelse ses först i praktisk handling (jfr Molander, 1996). Vi kan utifrån detta anta att läraren i vissa fall behöver mer tid för att se eleven i den praktiska delen av utbildningen och därigenom skaffa en bild av elevens kunskap inför bedömningen. Dock är det, som tidigare nämnts i nuvarande organisation upplagt så att läraren normalt gör ett besök där en stor del av bedömningen görs och detta kan vara komplicerat vilket Lena intygar: ”handledarna sätter ju

inte betyg på det sättet utan de gör ju en bedömning om eleverna har uppnått målen eller inte och sen betygssättningen gör ju jag då utifrån det jag kan uppfatta egentligen då under de här samtalen med handledaren, det är liksom det som är utmaningen men det man hoppas att man gör en så bra tolkning som möjligt då av det som sägs under samtalet”.

Lärarna upplever att handledarna i de flesta fall har möjlighet att avsätta tillräckligt med tid vid deras APU-besök, men motsatsen förekommer också. ”När jag var ute på APU-besök i fredags, när jag kände att vi inte ens hade kommit in egentligen på det jag ville prata om, då sa handledaren att nu får jag be om ursäkt, nu måste jag faktiskt åka för då hade de en aktivitet på det boendet då som gjorde att de var tvungna att ge sig iväg”(Lena). Det händer också ibland att det inte är elevens handledare som dyker upp vid lärarens besök. Lärarna är medvetna om att vissa elever innebär ett stort merarbete för handledaren, samtidigt som många elever är en tillgång för denna. Liv uttrycker en stor uppskattning för handledarnas inställning och det arbete de utför och de intervjuade lärarna är på det stora hela positiva till hur samarbetet med handledarna ser ut, förutom att tiden i ett fåtal fall är alltför knapp.

4.1.2 Handledarnas uppfattning av organisationens betydelse för bedömningen

Samtliga handledare upplever att handledarutbildningen, som de får vid gymnasieskolan, har varit positiv och viktig. De ser alla positivt på sitt uppdrag som handledare och har själva valt detta uppdrag. Det finns hos alla tre handledarna ett grundintresse för att föra vidare sina kunskaper. De uppger att det är en viktig funktion för att skapa intresse för vårdsyrket och de menar alla att de själva tycker mycket om sitt arbete, vilket enligt dem är en förutsättning för att ungdomar ska lockas. En stor del av handledarnas uppdrag är att förmedla sin arbetsglädje: ”Ja men mitt uppdrag är ju på något sätt, tycker jag, att visa att det är positivt att arbeta inom vården, att det är ett omväxlande och roligt yrke framför allt” (Hanna). Handledarna ser det som en naturlig del i sitt arbete att ta sig an elever: ”Jag tycker detta ska falla sig helt naturligt att man har elever, det ska ingå i uppdraget, ja det tycker jag, för det är ju nåt ... det är ju våra arbetskamrater, det är bara så” (Helena).

För att kunna utföra sitt uppdrag som handledare anser samtliga handledare att den utbildning de får är en förutsättning. De upplever själva att handledarutbildningen har gett dem en god förståelse för skolans kursplaner och kursmål och att de därigenom kan delta i bedömningen. ”... men du måste ju nästan ha gått handledarutbildningen för att kunna fixa detta” säger Helena. Här kan vi se att samarbetet mellan skola och arbetsplats ger möjlighet till att handledarna får den kunskap om styrdokumentet som Skolverket kräver att personer involverade i bedömning ska ha (www.skolverket.se, 2008-10-15). När handledarna under intervjuerna diskuterar bedömning och kursmål konstaterar även vi att de är väl insatta i såväl sitt uppdrag som kursplaner och kursmål. De anser sig ha god förståelse för och kan tolka vad målen innebär i praktiken och att de vet vilka moment som ligger i varje mål och vad eleven ska prestera för att uppnå dem. Detta gäller såväl teoretisk som praktisk kunskap. Att se praktisk och teoretisk kunskap som en helhet är, enligt Molander, en förutsättning för att kunna göra en allsidig bedömning och verkligen se elevens förståelse (jfr Molander, 1996).

Utbildningen och det täta samarbetet med skolan medför att handledarna känner sig trygga i sin roll som handledare och ger dem möjlighet att kunna bedöma eleverna utifrån målen, både på ett praktiskt och ett teoretiskt plan. I en målstyrd organisation är det nödvändigt att man lägger ett innehåll i målen och konkret formulerar vad eleverna ska kunna för att nå upp till dessa mål. Vi ser att samarbetet ger möjlighet för lärare och handledare att gemensamt

konkretisera målen och därigenom lyfta upp vad som ska bedömas i enlighet med styrdokumentet.

De handledarträffar som anordnas av skolan inför varje APU-period medför att handledarna ständigt uppdateras och har möjlighet att diskutera mål och bedömning med varandra och med lärarna. De får även träffa eleverna innan de kommer ut till arbetsplatsen vilket ger möjlighet till en god kontakt mellan elever och handledare redan från början:

Vi träffar dem innan, de här yngre eleverna, och de vet vem de ska möta när de kommer ut på arbetsplatsen, det blir ett så bra möte med en gång och det känns väldigt tryggt när de kommer ut också, man ser det på dem, ja just vi har ju träffats förut, det är ju dig jag ska gå med så det ... än att komma upp alldeles ensam, och man ser att de är nästan rädda.

(Helena)

Tack vare att samarbetet mellan skola och arbetsplats är organiserat så att elev och handledare träffas innan eleven går ut på APU så finns goda förutsättningar för en god relation mellan handledare och elev. Detta anser vi i sin tur är en viktig del för att eleven ska känna trygghet på arbetsplatsen. Tryggheten kan beskrivas som en tilltro till sig själv och att kritiskt våga ifrågasätta, vilket är en del i lärandeprocessen (jfr Molander, 1996).

Handledarna ger alla uttryck för ett väl fungerande samarbete med lärarna och de upplever att de alltid kan vända sig till lärarna med frågor eller eventuella problem som uppstår. De upplever att lärarna kan avsätta den tid som krävs för ett fungerande samarbete kring bedömningen av eleverna. När lärarna kommer ut för halvtidsbedömning kan de alltid avsätta tillräckligt med tid. Även handledarna ser det som viktigt att avsätta tid för samtal med läraren, även om det medför att arbetskamraterna måste täcka upp för dem. Handledarna har ingen tid i sin tjänst för sitt uppdrag utan får själva avsätta den tid som behövs. Trots allt prioriterar de bedömningen av eleven, vilket troligen beror på att samtliga handledare upplever att de har stöd för detta hos sina chefer och arbetskamrater. I nuvarande organisation kommer lärarna som regel ut enbart vid halvtidsbedömningen. Handledarna är dock medvetna om att de vid behov kan begära fler besök av läraren. De har god tilltro till att lärarna i så fall tar sig den tiden om det krävs. Ingen av handledarna uppger dock att det i normala fall krävs fler än ett besök.

Lärare och handledare är överens om att när en elev har svårigheter att nå upp till målen, eller om det uppstår andra problem, kan läraren behöva omfördela sin tid för att möjliggöra fler APU-besök. Vi kan konstatera att det är i de fall när det uppstår problem som lärare och handledare känner ett behov av ett utökat samarbete för att möjliggöra att eleven når målen.

4.2 Bedömningsförfarande

Enligt styrdokumentet skall läraren vara den som sätter betyg på elevens kunskap. För att kunna göra detta måste en allsidig bedömning av elevens kunskaper utifrån kursmålen göras. När eleven befinner sig i arbetsplatsförlagd utbildning har läraren inte möjlighet att själv följa elevens kunskapsutveckling, utan måste förlita sig på handledarens bedömning. Därför anser vi att det är viktigt att belysa hur bedömningsförfarandet ser ut.

4.2.1 Lärarnas beskrivning av bedömningsförfarandet

Utifrån det som framkommit vid intervjuerna kan man se att största delen av lärarens bedömning av eleven i APU sker vid lärarens besök någonstans i mitten av APU-perioden. Vid besöket samtalar läraren, handledaren och eleven om dennes kunskapsutveckling i förhållande till kursmålen. Lärarna baserar även sin bedömning på de teoretiska uppgifter eleven ska lösa under APU-perioden, samt den dagbok där eleven reflekterar kring det som sker under den arbetsplatsförlagda utbildningen. Vid slutet av APU-perioden fyller handledaren tillsammans med eleven i ett bedömningsformulär vilket talar om för läraren om eleven uppnått målen. Bedömningsformuläret är utformat så att handledaren kan bedöma om eleven är godkänd eller ej. Övriga betygssteg bedöms inte i detta formulär.

Lärarna beskriver på ett likartat sätt hur bedömningsprocessen går till trots att de uppger att det saknas nedtecknade rutiner för detta. Vi tolkar det som att arbetslaget ändå är enade kring vilken metod som ska användas vid bedömning. Det skulle kunna tydas som att:

Kulturen finns i tingen de arbetar med, i sätten att ställa frågor, i kriterierna för att bedöma svar, i normer för handlingar och handlingsvanor, i olika typer av praxis – allt detta är aspekter av den kulturella *gemenskapen*. Vår förståelse – i vetenskapen och i andra kunskapsformer – förutsätter att vi lärt oss ta mycket för givet.

(Molander, 1996 s. 49)

Precis som Molander beskriver upplever vi att det gemensamma synsättet ger uttryck för kulturen mellan de intervjuade lärarna, vilken i sin tur har sin grund i lärarnas egna yrkeserfarenheter inom vård- och omsorgsbranschen.

Vid APU-besöket görs en stor del av lärarens bedömning av elevens måluppfyllelse. Besöket består av ett samtal mellan lärare, handledare och elev. Samtalet utgår ifrån kursmålen. ”Vi har ju kursmålen med oss och det som man försöker föra samtalet utifrån för det är ju ändå det som ska bedömas” säger Lena. Lisa säger om kursmålen att ”de finns ju där naturligtvis, men jag vet inte om de ... de ligger ju som en ram runt alltihop”. Lärarna ger uttryck för att deras förförståelse av eleven påverkar hur samtalet formas och hur tydligt de måste lyfta fram kursmålen. ”Man har en bild av eleven här inne och så tänker man hur ska detta fungera ute nu då, då kan det vara mer att ta upp ... då kanske man utgår lite mer från kursmålen” (Lena). Molander menar att ”[v]år förståelse bygger alltid på en för-förståelse, våra omdömen bygger alltid på för-omdömen, som det brukar uttryckas i den hermeneutiska traditionen” (Molander, 1996 s. 49; jfr Gilje & Grimen, 2003). Här kan vi ana att den förförståelse lärarna har av eleven, utifrån den skolförlagda utbildningen, kan påverka det slutliga omdömet.

Även arbetsplatsen och handledaren påverkar hur samtalet fortlöper vid APU-besöket. Lärarna uppger att den personliga kontakten och det nära samarbetet med handledarna också påverkar samtalens utformning. Lisa menar att ”... träffar man handledaren flera gånger så lär man sig ju handledaren, hur den fungerar, så då kan jag också liksom, jaha, det var den handledaren ja, då gör jag min bedömning utifrån ...”. Vi tolkar det som att lärarna utifrån sin yrkesbakgrund inom vård och omsorg snabbt kan bedöma en handledares kompetens. Lärarna är alltså medvetna om den yrkeskultur som råder på APU-platserna. ”Om jag nu lär känna en handledare, hur den är, då är det lättare tycker jag, sen finns det en del som man direkt känner, det här är en jättekvalificerad handledare, då väger det mycket tyngre naturligtvis hur den gör en bedömning” (Lisa). Även Liv upplever att handledarens förmåga att bedöma elevens

kunskap utifrån målen varierar: ”Handledarens bedömning är ju jätteviktig eftersom det är ju de som har sett dem. Men ibland kan man ju känna då att de inte riktigt har anknytning till målen” (Liv). Trots detta anser lärarna att de ur samtalet kan få ut den information om eleverna som de behöver. På frågan hur det går till säger Lisa: ”Då får vi hjälpa till, eller jag får hjälpa till, och tydliggöra så mycket jag kan göra då ... det är min uppgift tycker jag. Vi pratar ju en hel del kring målen på vårt besök, det är väl det som det handlar om”. Här ser vi att det är den kunskap som kan synliggöras med ord, av handledare eller elev, som läraren får tillgång till och därmed kan bedöma. Lärarna får däremot inte se elevens kunskap i handling vilken, enligt Molander, skulle ge en mer allsidig bild av elevens förståelse (Molander, 1996).

Den handledarutbildning som anordnas varje år är avgörande för handledarnas kompetens. Lisa påpekar att det har kommit önskemål från handledare om att konkretisera kursmålen. Därför har lärarna utarbetat ett nytt bedömningsformulär där målen är förtydligade. Här framgår de olika moment eleven bör ha utfört för att uppnå målen. Tidigare har man på den aktuella skolan skickat ut kursmålen med en bedömningsskala där handledarna fått värdera i vilken utsträckning eleverna uppnått målen. Lärarna upplever att det tidigare systemet fungerat dåligt eftersom vissa av handledarna hade svårt att tolka målen och utifrån dem bedöma elevernas måluppfyllelse.

Ytterligare en viktig del i bedömningsprocessen är elevernas dagbok som de för under sin APU. Dagboken låter lärarna följa elevernas reflektioner och kunskapsutveckling ute på arbetsplatserna. Liv anser att dagboken har stor betydelse vid betygsättningen: ”... några elever som jag haft under tiden här ... har höjt sitt betyg tack vare sin dagbok, klart man ser att de har en reflekterande förmåga och att de har sett saker som inte kommer fram annars”. Återigen kan vi se att det är elevernas förmåga att i ord formulera sina tankar som bedöms. Därigenom ser vi att det som eleven faktiskt gör i verkliga situationer underordnas det de i ord kan formulera. Det bortser från att kunskap kan vara förkroppsligad och att handlande sker instinktivt utifrån denna (jfr Molander, 1996). En kunnig praktiker handlar alltså instinktivt, utan att analysera eller reagera, vilket vi antar kan försvåra elevens förmåga att i ord, alltså på teoretisk väg, uttrycka sin kunskap. För att läraren ska kunna bedöma den förkroppsligade kunskapen är det av stor vikt att handledaren har förmåga att se och sätta ord på denna kunskap (jfr Molander, 1996).

Eleverna har även teoretiska uppgifter med sig ut på sin APU i en studiehandledning. Dessa är utformade utifrån målen. Uppgifterna har som syfte att koppla samman teori och praktik, vilket, enligt Molander, måste göras för att få en helhetssyn på kunskapen (Molander, 1996). När vi frågar om de teoretiska uppgifterna säger Liv att ”det blir ju också en del i bedömningen att de har en koppling mellan teori och praktik ... då har man ju de teoretiska uppgifterna att stötta sig på”. Den praktiska delen av APU:n ger endast grund för betyget godkänd. För högre betyg använder sig lärarna av de teoretiska uppgifterna, både skriftliga och muntliga. Detta hindrar förstås inte att läraren även väger in handledarens omdömen vid betygsättning, trots att handledarens uppdrag vid bedömning enbart är att bedöma om eleven är godkänd eller inte. Trots det kan vi se att den bedömning handledarna gör endast är en del av den slutliga betygsättningen och vi menar att det finns en tonvikt på de teoretiska färdigheterna hos eleven.

Slutbedömningen av elevens kunskapsutveckling under APU sker mellan handledare och elev i slutet av APU:n. Det är först då elevens totala kunskapsutveckling kan bedömas. Lärarna, som gör sitt besök någonstans i mitten av APU-perioden, är alltså inte involverade i denna slutbedömning. ”... vi försöker lägga det någonstans i mitten och då kanske man har två eller tre

veckor kvar att fortsätta utvecklas och lära sig nya saker ...” (Lena). Ingen av lärarna tar dock upp detta som något problem. I vissa fall, när handledarna signalerar att eleven riskerar att inte uppnå målen, gör lärarna extra APU-besök. Dessa infaller i vissa fall vid slutbedömningen. Precis som Lena säger har eleven, vid lärarens besök, flera veckor kvar att utvecklas och det som bedöms vid lärarens besök är troligen endast en del av inlärningsprocessen. Molander beskriver inlärningsprocessen på följande vis: ”någon lär sig *göra saker*, hon *tränas* till något, med frågor, korrigeringar, bifall och så vidare ... Därigenom lär hon sig själv att uppmärksamma och göra och alltså *förstå*. Det är kunskap i handling” (Molander, 1996 s. 201). Att följa den fortsatta utvecklingen ligger alltså på handledaren, som gör den slutliga bedömningen.

4.2.2 Handledarnas beskrivning av bedömningsförfarandet

Handledarna ger alla uttryck för att deras bedömning inleds så snart eleven kommer till arbetsplatsen. Det är en nödvändig del för att kunna anpassa elevens arbete på avdelningen utifrån elevens förutsättningar. Handledarna har svårt att i ord beskriva hur de går tillväga vid denna första bedömning. De uppger att de på ett tydligt sätt kan se vad eleven är mogen att göra genom att studera dem i mötet med vårdtagarna. ”... hela deras sätt alltså, bemötande av en brukare, ser man det ju på ... man ser på en elev om den har fallenhet att jobba med människor, det syns väldigt tydligt väldigt fort” (Hedda). Handledarna bedömer det som att alla elever behöver gå bredvid till en början och studera hur handledaren utför sitt arbete:

Ja han [sic] går ju bredvid mig till att börja med och ser ... tittar på hur jag gör ... å och sen så låter jag ju eleven mer och mer bli självständig och så ser jag ju hur han bemöter de boende och har jag någon synpunkt så påpekar jag ju detta.

(Hedda)

I takt med att eleven blir tryggare och utvecklas kunskapsmässigt låter de eleven bli alltmer självständig. Detta är en ständigt pågående bedömningsprocess:

Sedan som vi nu jobbar med mycket dementa, och då är det ju extra viktigt att man är lyhörd, en del elever är kanske så ivriga och vill göra ett bra jobb och rusar fram och då får man ju försöka prata med dem på ett bra sätt så att de förstår

(Hanna)

Utifrån Molanders resonemang kring hur tyst kunskap visas i handling, kan vi se att handledarna uppmärksammar och bedömer denna kunskap, eller brist på kunskap, hos eleverna. Detta möjliggörs genom att handledarna faktiskt ser eleverna i handling:

Det syns på en elev att den har ... riktiga handtagen för det om man säger så ... sen ofta så märker man att när man har gjort kanske en fyra-fem stycken [blodtryck] på oss då, då kan de genast gå ut och ta det på ett riktigt sätt, det är bara den där osäkerheten och bara känna det där handlaget så att man får dem rätt.

(Helena)

Handledarna ger alltså uttryck för att bedömningen sker kontinuerligt och, som vi nedan ska beskriva, att man i processen hela tiden utgår ifrån kursmålen som genomsyrar elevens vardag på arbetsplatsen. Handledarna involverar även eleven i bedömningen och har regelbundet samtal med eleven om hur kunskapsutvecklingen fortskrider, vilket betonas i Lpf 94 (§ 2.5) enligt följande: ”läraren skall fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” (*Lärarens handbok*, 2005 s. 48).

Handledarna beskriver att de stämmer av med målen för att se vad eleven har klarat av och vad som saknas för att målen ska nås. Man diskuterar även elevens teoretiska uppgifter, som också är en del för att eleven ska nå målen. Handledarna är noga med att det är eleven själv som ska utföra sina teoretiska uppgifter, men de gör även här en bedömning av hur mycket handledning eleven behöver för att klara uppgifterna: ”... de får ju självklart fråga hur mycket de vill, men jag ska inte tala om svaren för dem ordagrant, utan dem ska de ju formulera själva då, men att man finns liksom där i bakgrunden hela tiden ... en del elever får man puffa på väldigt mycket” (Hanna).

En viktig del i bedömningen är att handledaren förmedlar till läraren på vilket sätt och hur väl eleven uppnått målen. Detta sker oftast, säger Hedda, redan vid halvtidsbedömningen för att man gemensamt ska kunna bedöma vad som kvarstår för att målen ska nås:

Ja, jag säger ju att målet är uppnått eller inte och så motiverar jag oftast varför jag tycker det och varför jag inte kanske tycker det, att vi har uppfyllt målen ... Ja, jag kan bara ta till den sista eleven vi hade, ja han var jättebra i allting men kanske jag tyckte att han behövde vara lite mer framåt, lite mer ... ja, sådär ... och då talade jag om det att du behöver bättra dig på detta nu, du har tre veckor kvar här, nu får du visa mig att du kan liksom ... ja, och så pratade vi med läraren om detta. Vi pratar lite om varje mål, vad jag anser om detta.

(Hedda)

För att läraren ska få tillräcklig information om elevens kunskapsutveckling återger handledaren hur eleven fungerar i arbetet. I denna diskussion utgår man alltid ifrån målen, och i vissa fall krävs att man konkret beskriver på vilket sätt eleven agerar. Det kan handla om såväl praktiska moment som bemötande och teoretisk kunskap.

Slutbedömningen görs, som tidigare framkommit, av handledaren som tillsammans med eleven fyller i bedömningsprotokollet. I protokollet finns inga möjligheter för handledaren att värdera elevens kunskap tydligare än godkänd eller icke godkänd vilket Hedda menar är otillfredsställande:

Den här gången till exempel var det ju plus just på estetiskt tänkande och då hade jag ju velat säga det att han var mer än godkänd där då kanske inte så mycket då på att ta egna initiativ då

(Hedda)

Samtliga handledare känner dock ett behov av att kunna uttrycka i vilken grad eleven uppnått målen. En stor del av det kontinuerliga arbetet att bedöma eleven består av att värdera elevens kunskaper, i syfte att nivåanpassa elevens uppgifter, och samtliga handledare känner ett behov av att kunna uttrycka detta även vid slutbedömningen. De anser att det är stor variation på elevernas kunskaper och att detta borde framgå av bedömningen:

Ja jag tycker nog det för att jag är för betyg, jag tror att det ibland kan vara bra för eleven också och få svart på vitt att det här är jag jättebra på. Sen är det ju så här att du kan ju alltid bli bättre det måste man ju också tänka på men att det står här, står det bara godkänd eller uppnått eller uppnått, uppnått, uppnått så kanske man inte riktigt vet alltså en del saker kan de ju kanske behöva träna mer på.

(Hanna)

Eftersom handledarna känner ett behov av att mer ingående värdera elevernas kunskaper, än vad bedömningsprotokollet tillåter, brukar de alltså lägga till egna kommentarer om elevens kunskaper:

Får jag bedöma den här eleven helt och hållet så vill jag sätta ett MVG. Och sen så skrev jag, det gjorde jag, när läraren var ute och vi mittbedömde redan att hon var så perfekt den här eleven...

(Helena)

Samtliga handledare har ändå en positiv inställning till att använda formulär vid bedömningen. De anser att dessa ger ett gott stöd i bedömningsprocessen. Protokollen kan vara utformade utifrån målen och dessa upplever handledarna inte behöver konkretiseras. Hanna ser risker med att bryta ner målen alltför mycket, eftersom hon anser att vad man lägger i bedömningen kan bli alltför begränsat och styrt.

Som handledarna beskriver det löper handledning och bedömning parallellt. Ett exempel på detta kan vara när handledare och elev diskuterar upplevelser eleven haft i mötet med vårdtagarna. Handledarna har här möjlighet att bedöma elevens förståelse både på ett praktiskt och ett teoretiskt plan. Vidare kan handledarna förmedla till eleven vilka områden hon behöver vidareutveckla. Denna dialog, handledare och elev emellan, är en viktig del i såväl lärande som bedömning. Genom dialogen synliggörs både kunskap och okunskap, vilket även Molander lyfter fram: ”Det ligger i (den verbala) dialogens idé att renodla fortsatt kunskapsbildning som ett resultat av erfarenheten av att ha nått gränserna” (Molander, 1996 s. 102).

Bedömningen av en elev i APU är alltså till stor del baserad på vad handledaren kan förmedla till läraren, samt vad eleven själv genom sina teoretiska uppgifter och i samtal kan visa utav sina kunskaper. Lärarna beskriver att eleverna under APU:n ska koppla samman teori och praktik, men bedömningen sker utifrån återberättande av handling och inte utav handling i sig. Detta är något som troligen försvårar lärarnas bedömningsarbete och ger slagsida åt den teoretiska delen av utbildningen. Även det faktum att bedömningssamtalet inte sker i slutet av APU-perioden, när eleven kommit som längst i sin inlärningsprocess, kan ses som ett hinder för en allsidig och rättvis bedömning av elevens totala kunskaper utifrån mål och betygsriterier.

4.3 Att se elevens kunskap

Lärarnas uppdrag är att göra en bedömning av elevens kunskaper för att kunna betygsätta. Hur läraren ser den kunskap som ska bedömas är därför viktigt att lyfta fram. När eleven befinner sig på arbetsplatsförlagd utbildning försvåras detta, eftersom det är handledaren som följer och bedömer eleven. Vi vill därför med vår undersökning ta reda på hur läraren i sin tur ser elevens kunskap vid APU. Med att ”se” kunskap menar vi mer än att bara få syn på vad eleven kan. Begreppet innefattar även i vad, hur och i vilket syfte läraren ser och förstår elevens kunskap.

4.3.1 Hur läraren ser elevens kunskap

Lena beskriver hur man i tidigare vårdutbildning inhämtade större delen av kunskapen på teoretisk väg i skolan, för att sedan på arbetsplatsen visa att man lärt sig. Enligt Molander kan man inte skilja teori från praktik på detta sätt utan ”[k]unskap i handling kräver helhetsförståelse” (Molander 1996 s.164). I nuvarande omvårdnadsutbildningen väver man samman teori och praktik och eleverna ska fortsätta sin kunskapsinhämtning under sin APU. I nuvarande utbildning ska en bred utbildning ges i skolan och fördjupad kunskap ska ske på arbetsplatsen. Utbildningen är numera yrkesförberedande:

Handledarna glömmet det ibland och säger då att har de inte lärt sig nåt först, på min tid fick vi lära oss de här sakerna i skolan innan vi gick ut i praktik, men nu är det ju inte så utan nu är det arbetsplatsförlagd utbildning där man lär sig då ute på arbetsplatsen och det kan vara svårt ibland för handledarna att komma ihåg det.

(Lena)

De lärare vi intervjuat framhåller att kunskaper som bemötande, förhållningssätt och kommunikation är viktiga inför kommande yrkesverksamhet. Liv och Lisa upplever att vissa handledare, framför allt inom länssjukvården, ser kunskaper som anatomi och att kunna utföra praktiska moment som de viktiga kvaliteterna. Liv uttrycker att: ”Framförallt inom länssjukvården upplever vi det att man tänker på gammal praktik, att man kommer ut och kan och visar vad man kan för någonting, det man lärt i skolan... men man kanske har andra kunskaper då, mer av bemötande och mera bredd.” Vi tolkar det som att det kan vara så att handledare inom länssjukvården bedömer elever enligt det tidigare systemet där teorin skulle inhämtas i skolan innan eleven gick ut på praktik. Lisa beskriver det som att kvantitet är viktigare än kvalitet hos dessa handledare, ”det finns ju en grupp tycker jag som menar kan de tvätta en gammal människa, kan de städa toaletterna eller sådär va”.

Lärarna upplever att de inte kan kräva av handledarna att de ska ansvara för bedömningen av de teoretiska delarna, vilket leder till att elevens uppgifter i samband med APU:n är av stor vikt för lärarens bedömning. Lisa uppger att de praktiska momenten ”att göra och utföra” är vad som ska bedömas av handledaren, vilket varken överensstämmer med Molanders eller Tsagalidis kunskapssyn där teori och praktik bildar en helhet (Molander, 1996; Tsagalidis, 2005). Trots detta framgår det av lärarintervjuerna att handledarna ändå bedömer teoretiska kunskaper och många gånger upplever att eleverna har för dåliga teoretiska kunskaper. På frågan om hur teoretisk kunskap bedöms på arbetsplatsen svarar Lisa:

I viss mån så ligger det ju med, men det bedöms ju inte, men det är ju med i en del kursmål också, och att handledaren märker vad kan eleven, hur kan de resonera, litegrann kring olika moment, teori och sjukdomar ...

(Lisa)

Även Liv vidhåller att handledarna reflekterar över elevens teoretiska kunskaper i relation till det arbete de ska göra, trots att hon säger att bedömningen av det teoretiska inte läggs på handledaren. Handledarna har alltså enligt lärarna förmåga att bedöma teoretisk kunskap, men lärarna vill inte belasta dem med ytterligare en arbetsuppgift eftersom de vet vilken belastning det innebär att ha en elev. Detta motsäger egentligen lärarnas inställning att teori och praktik bildar en enhet. När det gäller bedömning av praktiska moment under APU:n säger Lisa att ”de bedöms ju av handledaren helt och hållet, så där är ju inte jag med nånting ... det är handledaren som gör det och det är ju inte mer än på G-nivå och det är ju det här att göra och

utföra, så att det ... är handledaren som gör det". Trots att handledarna, enligt lärarna, alltså inte ska bedöma teoretisk kunskap säger de ändå att de gör det, vilket vi tolkar som ett utslag för att teori och praktik inte går att separera.

Lärarna ser stora fördelar med nuvarande yrkesutbildning. Enligt dem ger lärande ute i verkligheten goda möjligheter att integrera teori och praktik och ge en fördjupad förståelse. Vi ser denna inställning som positiv och den stämmer väl överens med Molanders teori om kunskap i handling. Han anser att den kunnige praktikerns kunskaper ofta är tysta och överförs till eleven genom praktisk inläring och träning (Molander 1996). Liv upplever att det under APU:n tydligt visar sig om eleven har förstått det de har gått igenom i skolan och även detta stämmer väl överens med Molanders syn på kunskap i handling, eftersom det är först i handling elevens förståelse verkligen visar sig (Molander 1996).

Jag tycker att det blir bättre så här för att här är de i det verkliga livet och så att säga det ju fler personer som är inblandade i bedömningen mot om man har en vanlig ... undervisning där är man ju ensam i en konstlad situation och jag menar har man ingen fantasi så är det ju inte så lätt å ... jag menar många av våra ungdomar dom har aldrig träffat en person som är gammal och behöver hjälp. De kan inte föreställa sig det när man sitter i klassrummet hur det är att mata en annan person eller hjälpa en annan person på toaletten eller vad det nu kan vara för någonting. Jag menar ... det blir konstruerat så därför är det ju svårare att bedöma, man vet ju inte om de har förstått vad det är man gör egentligen. Fast här är det ju ute i verkligheten så att säga och då måste de ju förstå och förstår man inte då så är man kanske inte lämplig att arbeta med detta.

(Liv)

Lärarna framhåller hur viktigt det är för eleverna att träffa riktiga patienter. Samtidigt ser Lena en risk med att elever kan hamna på en arbetsplats där arbetssättet inte är det ideala. Skolans undervisning, hävdar Lena, utgår ifrån ideala förhållanden och ger många gånger en idealbild av verkligheten. "Sen så kommer eleverna ut i en verklighet som ser helt annorlunda ut". Lena upplever att detta kan vara en svårighet vid APU-besök. Hon anser att man måste "vara lite försiktig samtidigt som lärare så att man inte kommer ut och är den som kan och vet allting och då trampar dem på tårna" (Lena). Diskrepansen kan röra såväl praktiska moment som attityder och värderingar. Trots APU-platsernas variation i kunskapssyn och attityder uppger dock samtliga lärare att eleverna har möjlighet att uppfylla målen ute på arbetsplatserna.

På frågan om hur informationen som handledaren förmedlar ger läraren möjlighet att följa eleven i kunskapsprocessen utifrån målen svarar lärarna att de anser sig kunna det. Liv menar att hon märker av kunskapsprocessen i elevens dagbok. Även genom diskussioner efter APU:n noteras skillnader i sättet att resonera och reflektera, uppger Lena. Dessa diskussioner är en del i bedömningen och ett sätt att få syn på kunskapen, men återigen ett exempel på hur kunskapen förmedlas genom ord mellan elev och lärare.

4.3.2 Hur handledaren ser elevens kunskap

I intervjuerna förmedlar handledarna hur lärande och bedömning löper parallellt under APU:n och vi anser därför att det är viktigt att förstå vilken syn handledarna har på hur kunskap utvecklas. Handledarna ger uttryck för att lärandet är en process vilken är viktig att få syn på. Sättet eleven utvecklas och lär på kan se olika ut och handledaren måste alltid ta hänsyn till detta när de gör sin bedömning. Därför måste handledarna individanpassa innehåll och

inläringstakt efter varje elev. ”Man märker liksom deras vilja, en del behöver längre tid på sig och en del går det jättelätt med, sen i slutändan så kan de bli lika duktiga liksom, det är inte säkert att den som är framåt är bättre än den som är mer tillbakadragen utan de... det är väldigt olika”, säger Hanna. Denna individanpassade undervisning är helt i linje med skolans värdegrund vilken anges i Lpf 94. Det gäller för handledarna att se elevens lärande. Vissa elever, i synnerhet de unga, är väldigt blyga och tystlåtna och här gäller det att bygga upp ett förtroende så att eleven känner sig trygg. Samtliga handledare framhåller just trygghet som en viktig förutsättning för lärande. Detta är en av de delar man omgående börjar arbeta med hos eleven. Först gäller det att bygga upp ett förtroende mellan handledare och elev, för att sedan fortsätta med arbetskamrater och arbetsuppgifter:

Det finns ju alltid en rädsla ..., men får man bara pröva och testa och detta så kommer det ... ja och sen att de känner sig trygga och det beror ju på oss handledare, att vi ger dem den trygghet liksom och visar på riktigt sätt så att de förstår, det är ju väldigt viktigt att de förstår från början hur jag ska göra.

(Helena)

Det är framför allt i mötet med vårdtagaren som handledaren ser hur eleven utvecklas. Ofta får eleven till en början lära känna ett fåtal patienter som de känner sig trygga med. ”I början tror jag faktiskt att man skall skydda eleverna litegranna” säger Hanna. Helena säger att hon talar om hur hon gör ”momenten hela tiden för dem ... det blir ju annorlunda när man ska göra det praktiskt själv på en människa, man kanske bara har provat på en docka”. Samtliga handledare beskriver hur eleven inledningsvis går bredvid och observerar hur handledaren utför sitt arbete. De flesta elever följer handledaren på detta sätt under ett par veckor. Samtidigt sker en diskussion kring det som händer och handledaren förklarar det hon gör. Helena beskriver det som att ”dom iakttar, man känner sig iakttagen hela tiden”. Allt eftersom handledaren upplever att eleven är trygg och är redo för att självständigt utföra vissa uppgifter låter hon eleven ta ett större eget ansvar. Handledarna anser att eleverna är väldigt olika och vissa tar omgående egna initiativ medan andra kan behöva puffas på. Hedda berättar om en elev hon nyligen handlett att ”han behövde vara lite mer framåt, lite mer ... ja, sådär ... och då talade jag om det att du behöver bättra dig på detta nu ... du behöver inte vara så försiktig, du behöver inte gå med mig, ta lite mer egna initiativ och så där”. Handledarna anser att förmågan att ta egna initiativ och våga möta och kommunicera med vårdtagarna är viktiga egenskaper hos eleven. ”De behöver vara väldigt framåt och våga ta tag i saker och ting. Mycket egna initiativ ... och framför allt våga tala och prata” (Helena).

Vi kan se att handledarnas beskrivning av inlärningsprocessen stämmer väl överens med hur Molander beskriver den (jfr Molander, 1996). Även Jernström beskriver hur lärlingen utvecklar sin teoretiska förståelse genom observation, handling och dialog (Jernström, 2000). Som vi tolkar handledarnas beskrivning av inlärningsprocessen så sker bedömningen kontinuerligt i arbetet, för att hela tiden kunna anpassa arbetsuppgifterna. Även via dialog i samband med arbetsuppgifter har handledaren möjlighet att fånga upp och bedöma elevens kunskaper. Detta arbetssätt kring bedömning stämmer väl överens med bestämmelserna i rapporten *Likvärdig bedömning och betygsättning* där det framgår att bedömningen ska vara allsidig, vilket innebär att använda olika bedömningsformer vid flera olika bedömningstillfällen (Skolverket, 2004).

Handledarna har god förståelse för att eleverna första terminen har begränsade bakgrundkunskaper och därför kräver mer handledning och instruktioner. Samtliga handledare framhåller dock att viss teoretisk bakgrundkunskap är viktig för att kunna

tillgodogöra sig och förstå det handledaren förmedlar och de situationer de möter. Molander talar om hur tysta överväganden leder fram till handling och att dessa överväganden grundar sig på teoretisk kunskap, vilket leder till att handledaren i elevens handlande ser elevens bakgrundskunskaper (jfr Molander 1996). Till exempel nämner Hedda att eleverna behöver ha kunskap om vårdtagarnas tillstånd och eventuella sjukdomar. Hon säger att ”de ska veta ... vad de kan få möta när de kommer, för många har inte träffat en människa som är 80 år ens”. Handledarna uppger att detta är viktigt när eleven i mötet med vårdtagaren ska läsa av och bedöma situationer för att avgöra hur de ska handla.

På frågan om teoretiska bakgrundskunskaper är viktiga säger Helena att ”det är jätteviktigt, och det märker vi ju också när vi ger rapport till dem och allt detta och de får ju motta rapporten själva och de får också ge rapport sen som de ska klara av själva. Då är det viktigt att man vet vad man pratar om ...”. I och med att handledarna upplever det nödvändigt med vissa bakgrundskunskaper, som kan förmedlas till eleven både via skolan och via handledarna, kan man se att teori och praktik hör ihop och inte kan skiljas åt (jfr Molander 1996; Tsagalidis 2005). Ett sätt för handledarna att följa elevernas teoretiska kunskapsutveckling är handledningen kring de uppgifter eleven ska lösa under APU:n. Handledarna är eniga om att det är elevens ansvar att lösa uppgifterna, även om de erbjuder stöd och handledning. Handledarna upplever att elevens uppgifter är relevanta och speglar de yrkeskunskaper som de anser viktiga.

De kunskaper handledarna bedömer och ser är alltså såväl teoretiska som att eleven i sitt bemötande förstår begrepp som empati, självbestämmande och integritet. Det är både i samtal mellan handledare och elev, samt genom observation av eleven i handling, som elevens förståelse framkommer. När vi frågar Hanna vad det är i kontakten med de äldre som handledaren tittar på svarar hon att det ofta är sättet hur eleven pratar och tänker kring mötet som visar att eleven har förståelse för hur arbetet ska gå till både rent praktiskt och när det gäller att knyta an handlandet till teorin:

Jag brukar poängtera mycket just bemötandet. Det är det allra viktigaste tycker jag och det är ju även där man läser av dem... tycker jag som jag bedömer alltså om de inte kan tvätta någon helt noga eller tycker det är svårt i början så tycker jag inte att det gör så mycket utan det är hur man är om man tycker om människor och att man, ja, jag försöker lära ut den biten, om man säger så här att man får läsa av andra människor ... hur är man när man kommer i till någon och man tänder inte i taket eller man ... en del elever kanske är så ivriga och vill göra ett bra jobb och rusar fram och då får man ju försöka och prata med dem på ett bra sätt så att de förstår ... De här unga eleverna ... de är ju som ett oskrivet blad liksom, och man får vara med och forma dem lite och det, det tycker jag är väldigt positivt så

(Hanna)

Samtliga handledare är motiverade och öppna för nytänkande. De ser att de själva utvecklas genom att handleda elever och de upplever att man som handledare behöver ha den inställningen. Handledarna anser att en positiv attityd till uppdraget är en förutsättning och inser att det kan få negativa effekter för eleven om handledaren inte är öppen för nytänkande. ”Det är inte lätt och gå med kanske en som är kanske 65 som har jobba i alla år och det är si och det är så liksom och den kan inte ta kanske till sig detta med mål och läsa till sig detta heller och förstå deras utbildning så ... så här har det varit i 65 år det ändrar man inte på” (Helena).

Vi kan utifrån ovanstående konstatera att såväl lärare som handledare ser den arbetsplatsförlagda utbildningen som en viktig del för att kunna bedöma huruvida en elev har

tillgodogjort sig kunskap och förstått det som den teoretiska utbildningen har förmedlat. Den ger även en bild av huruvida en elev är lämplig och har de ”rätta handtagen” (Helena) för yrket. Både handledare och lärare anser att såväl praktisk som teoretisk kunskap bedöms av handledaren, även om läraren inte har några uttalade krav på att handledaren ska bedöma de teoretiska kunskaperna. Men som tidigare nämnts anser Molander (1996), Jernström (2006) och Säljö (2000) att dessa aspekter av kunskap inte kan separeras. De kunskaper eleven visar under den arbetsplatsförlagda utbildningen bedöms i huvudsak av handledaren som förmedlar dessa muntligt och skriftligt till läraren. Läraren har dock skriftliga och muntliga moment, till exempel dagboken och samtal efter APU-perioden, vilka är en stor del av bedömningen.

Det finns alltså, genom en inarbetad och välutvecklad organisation samt en positiv inställning hos de inblandade parterna, goda förutsättningar för ett väl fungerande samarbete. Vi har dock sett att lärarnas tidsanvändning i samband med APU är osynlig. Vi har även sett att lärarna är beroende av handledarnas förmedling av de kunskaper eleven visar i handling, samt att handledarna efterlyser möjligheter att fullt ut bedöma och värdera den kunskap eleverna visar vilket inte låter sig göras i det bedömningsprotokoll som fylls i vid slutet av APU-perioden. Eftersom lärarens APU-besök sker halvvägs in i perioden har elevens kunskaper inte hunnit maximeras och den totala kunskapen bedöms i slutändan genom teoretiska uppgifter, samtal och genom ovan nämnda protokoll.

5 Slutdiskussion

Vårt syfte har varit att undersöka och belysa hur gymnasielärare i samverkan med handledare ser och bedömer elevers kunskap när de befinner sig i APU. När nu lärlingsutbildningen har sjuösatts anser vi att bedömningen av elever inom yrkesutbildningen måste diskuteras och synliggöras för att en likvärdig bedömning av dessa elever skall kunna säkerställas. Denna diskussion är också viktig som utgångspunkt om lärarna skall kunna frångå invanda rutiner och utveckla metoder för att kunna se och bedöma den kunskap eleven utvecklar i handling på arbetsplatsen. Vi har genom den litteratur som presenterats tidigare och genom de resultat vår undersökning visat kunnat konstatera att det finns ett behov av att lyfta fram hur lärare och handledare uppfattar bedömningen och i förlängningen att kunna visa på de problem som finns vid bedömningsförfarandet.

Resultatet i undersökningen visar att organisationen ger goda grundförutsättningar för samverkan mellan skola och arbetsplats. Programråd, handledarutbildning, handledarträffar och kontinuiteten i samarbetet skapar en tydlig övergripande organisation. Handledarutbildningen ger handledarna goda kunskaper för att kunna delta i bedömningen av eleverna och de har enligt vår uppfattning goda kunskaper om kursmål och bedömning. De kan även beskriva hur elevernas inlärningsprocess ser ut (jfr Molander, 1996).

Vi har dock funnit brister i organisationen som vi tror påverkar lärarnas arbetssituation och i vissa fall kan försvåra lärarens bedömning. Det finns tydligt förankrade rutiner och regler kring den övergripande organisationen mellan skola och arbetsplats, men när det gäller lärarens planering av tidsåtgång och förfarande vid samarbete med handledaren finns inga riktlinjer. Lärarna upplever också att skolledningen saknar insikt när det gäller hur samarbetet är organiserat. Detta leder, enligt vår tolkning, till en oklar arbetssituation för läraren. Genom att omfördela sin tid löser läraren sitt uppdrag, men i vissa fall där läraren upplever att de skulle behöva lägga mer tid kring samarbete med en viss handledare har de inte alltid möjlighet till detta. Vi drar slutsatsen att tydligare rutiner kring hur samarbetet med handledaren skall se ut skulle synliggöra lärarens arbete kring bedömningen. Eftersom det i lärarens uppdrag saknas riktlinjer för hur samverkan med handledaren skall se ut kommer de i vissa fall att få lägga tid och uppmärksamhet på att omfördela sin tid och hitta lösningar. Enligt Molander är rutiner en förutsättning för säkerhet i handlande och leder till att man kan rikta uppmärksamheten mot andra företeelser, till exempel för att skaffa en bredare bedömningsgrund eller se eleven i handling (jfr Molander, 1996). Detta är också något som lärarna har känt behov av i vissa fall. Samtidigt finns en risk med förgivettagna rutiner som man bör vara medveten om. Det är att rutinerna aldrig ifrågasätts och därmed förändras vid behov (jfr Young, 2000).

Den största delen av den bedömning läraren gör av elevens kunskap under APU:n sker under besöket vid halvtidsbedömningen där handledare, lärare och elev samlas för ett samtal som ger underlag för lärarens bedömning. Vi upplever att lärare och handledare är överens om hur samtalen kring bedömning skall se ut, trots att lärarna har svårt att sätta ord på det. Detta tolkar vi som att det råder en gemensam kultur i samarbetet vilken förstärks genom organisationen och de återkommande besöken av lärarna (jfr Molander, 1996). Vi uppfattar det som att lärare och handledare anser att samarbetet kring bedömningen fungerar väl men att arbetet kring bedömningen är osynligt i skolans organisation. Detta skulle kunna dölja eventuella problem i samband med bedömningen (jfr Young, 2000). Utifrån ovanstående drar

vi slutsatsen att rutinerna kring bedömningsförfarandet behöver synliggöras och utvecklas för att den kunskap eleven visar i handling i praktiska situationer skall kunna värderas fullt ut av läraren vid betygssättningen.

Som vi ser det försvåras lärarens bedömning utav elevens kunskaper på grund av att denne inte ser eleven i handling. Läraren är beroende av handledarens bedömning och hur väl denna förmedlas. Handledarna känner vid detta samarbete ett behov av att kunna värdera elevens kunskap utifrån samtliga betygskriterier. Att handledarna endast bedömer utifrån kriterierna för betyget Godkänd gör att lärarens bedömningsunderlag utifrån övriga betygskriterier begränsas. Det är genom att observera eleverna i handling som handledarna kan se elevens tysta kunskap och därigenom se elevens förståelse utifrån såväl praktisk som teoretisk kunskap (jfr Molander, 1996). Denna del i bedömningen borde vara en av de viktigaste delarna i den totala bedömningen av elevens kunskap. Vi anser därför att handledarens roll i bedömningen bör lyftas fram och läraren måste ges möjlighet att bedöma all den kunskap eleven faktiskt visar i praktiska situationer. Detta är särskilt viktigt för att de elever som har svårt att formulera sin kunskap i ord ändå skall få sin kunskap värderad inför betygssättningen. Det finns troligen ingen enkel lösning för hur detta skall gå till men vi anser att det är av största vikt att bedömningsförfarandet utvecklas om praktiska färdigheter någonsin skall bli lika högt värderade som teoretiska färdigheter.

Som vi tolkar Björklund satsas nu på yrkes- och lärlingsprogram för att ge elever med goda praktiska färdigheter en chans att lyckas i skolan. Enligt vår uppfattning finns dock en risk att praktisk kunskap inte värderas likvärdigt med teoretisk i bedömningen inför betygssättningen. Eleverna måste ändå visa sin kunskap på teoretisk väg. Här har vi ytterligare ett exempel på hur makt finns inbyggd i de ”vardagliga och normala regler och beteenden” (Young, 2000 s. 53) som finns inbyggda i skolans kultur. Läraren är den som sätter elevens betyg, vilket är fastställt i skollagen, och skall vid betygssättningen beakta all tillgänglig information om elevens kunskap.

Som vi har sett talar Molander om teoretisk och praktisk kunskap som en enhet man inte kan separera. Vårt resultat har visat att såväl lärare som handledare i grunden har denna syn på kunskap. Eftersom syftet med den arbetsplatsförlagda utbildningen är att ge eleverna möjlighet att fördjupa sitt lärande, är det viktigt att kunskapen de visar under APU:n såväl synliggörs som bedöms i enlighet med skolans styrdokument. Lärarnas inställning är att eleverna skall fortsätta lära under APU:n och att deras förståelse kan ses genom handling. Ändå är det så att eleverna till stor del visar sin förståelse genom att skriftligt och muntligt förklara för läraren hur de har uppfattat och kopplat olika situationer till teori. I nuvarande organisation har lärarna liten möjlighet att observera eleven i den praktiska situationen och därigenom kan de inte själva uppfatta och bedöma den kunskap som visas i sådana situationer. De är därför beroende av hur väl handledarna kan uppfatta och bedöma elevens kunskap. Detta ställer krav på att handledaren uttalat kan förmedla sina observationer av eleven.

Enligt det maktteoretiska perspektiv vi beskrivit tidigare kan vi här tydligt se hur beroende eleven är av att ha en kompetent handledare, som inte bara skall göra en allsidig bedömning av eleven utan dessutom kunna förmedla informationen till läraren. I slutändan är det läraren som har tolkningsföreträde när det gäller att bedöma vad som förstås som kunskap (jfr Young, 2000). Något som också påverkar hur läraren tar till sig handledarens bedömning av elevens kunskap är den bild läraren själv har skapat sig genom den teoretiska, skolförlagda utbildningen. Läraren har en förförståelse om eleven som är baserad på teoretisk kunskap. Om det nu är så att kunskap kan vara förkroppsligad, vilket Molander framhåller, kan vi anta att

eleven i handling instinktivt visar kunskap vilket är svårt att beskriva i ord (Molander, 1996). Det kan vara svårt för eleven att sätta ord på kunskapen, eftersom den faller sig självklar i situationen. Kunskapen finns där och skall bedömas, men blir svår att formulera i efterhand.

Såväl lärare som handledare har kursmålen i fokus när de försöker lyfta fram och tydliggöra elevens kunskap. Vi upplever inte att de, som Selghed misstänker ofta är fallet, bedömer flit och uppförande utan att de faktiskt gör en bedömning av den faktiska kunskapen utifrån kursmålen (jfr Selghed, 2004). De beskriver väl hur de under samtalet vid halvtidsbedömningen utgår ifrån kursmålen. Dock är det ju som tidigare nämnts så att eleven vid denna bedömning fortfarande har halva APU-perioden kvar att utveckla kunskap som skall ses och bedömas av handledaren. Denna bedömning förmedlas enbart genom ett bedömningsprotokoll, där bedömningsalternativen endast är Godkänd eller Icke godkänd. Trots lärarnas positiva inställning att djupare förståelse kan erhållas och visas när teori och praktik möts, ger nuvarande rutiner begränsade möjligheter för läraren att fullt ut uppfatta och se elevens totala kunskapsutveckling under APU:n. Om det i nuvarande organisation vore möjligt för läraren att se eleven i handling, finns troligen stora vinster att göra för den enskilde eleven samt för att underlätta lärarens möjlighet att göra en allsidig bedömning.

Kanske kan Björklunds intention med den nya lärlingsutbildningen, som bland annat syftar till att uppvärdera de praktiska utbildningarna, skapa möjligheter för lärarna att i högre grad ta del av elevens prestationer i verkliga situationer. När en ännu större del av utbildningen är arbetsplatsförlagd krävs att den kunskap lärlingseleverna visar där, såväl praktisk som teoretisk, värderas och bedöms fullt ut för att utbildningen skall bli likvärdig annan teoretisk utbildning

Referenser

Andersson, Håkan (2002). Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner. I skolverket (red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 153-168). Stockholm: Liber Distribution.

Fägerborg, Eva (1999). Intervjuer. I Kaijser, Lars & Öhlander, Magnus (red.), *Etnologiskt fältarbete* (s. 55-72). Lund: Studentlitteratur.

Gilje, Nils, & Grimen, Harald (2003). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.

Jernström, Elisabet (2000). *Lärande under samma hatt – en lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Luleå: Centrum för forskning i lärande, Luleå tekniska universitet (diss.).

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lärarens handbok – skollag, läroplaner, yrkesetiska principer (2005). Stockholm: Lärarförbundet.

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.

Olofsson, Jonas, & Schånberg, Ingela (2000). *Yrkesutbildningen igår och idag – om tillväxt, välfärd och kön*. Lund: Studentlitteratur.

Olofsson, Jonas, & Wadensjö, Eskil (2006). *Lärlingsutbildning: ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet?* Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet, Fritze (diss.).

Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola (diss.).

Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning. Kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber distribution.

Skolverket (2004). *Likvärdig bedömning och betygssättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Statens skolverk.

Säljö, Roger (1992). Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* nr 2 (s. 21-36).

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tsagalidis, Helena (2005). Yrkeskunnandets kinesiska ask. Ingår i L. Lindström & V. Linberg (red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.

Young, Marion Iris (2000). *Att kasta tjejkast. Texter om feminism och rättvisa*. US: Princeton University Press.

Tidningsartiklar

Björklund, Jan. Ny utbildning av yrkeslärare. *Dagens Nyheter*, 2008-04-21.

Björklund, Jan, Hägglund, Göran, Olofsson, Maud, & Reinfeldt, Fredrik. Vi satsar 1,8 miljarder på stärkt yrkesutbildning. *Dagens Nyheter*, 2008-09-01.

Elektroniska källor

En reformerad gymnasieskola. Utbildningsdepartementet, kommittédirektiv 2007:8. <http://www.regeringen.se/sb/d/8936/a/78949>, 2008-09-06

Folkhögskolornas informationstjänst. *Mer om folkhögskolan: Folkhögskolans idé och identitet*. Hämtad 2008-10-16 från <http://www.folkhogskola.nu/page/153/folhogskolansideochidentitet.htm>.

Myndigheten för kvalificerad yrkesutbildning. *Kvalificerad yrkesutbildning*. Hämtad 2008-10-14 från <http://www.ky.se/toppmeny/kvalificeradyrkesutbildning.4.74bbb48411596a9428f80002274.html>.

Nationalencyklopedin. Sökord: Lärlingsutbildning. Hämtad 2008-10-14 från http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=247240.

Skolverket. *ALF 1201*. Hämtad 2008-09-12 från <http://www.skolverket.se>.

Svensk författningssamling (SFS). *Förordning (2007:1349) om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning*. Hämtad 2008-10-14 från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2007:1349>.

Skolverket. *Så styrs skolan*. Hämtad 2008-10-15 från <http://www.skolverket.se/sb/d/1597>.

Bilagor

Intervjufrågor till lärare

Allmänna frågor

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Vad har du för yrkesbakgrund?
4. Vilka utbildningar har du gått?
5. Hur länge har du arbetat på denna skola?

Specifika frågor

1. Kan du beskriva hur samverkan mellan skola och arbetsplatser ser ut?
2. Hur ser samarbetet ut mellan lärare och handledare vid bedömningen?
3. Vilken tid är avsatt för samarbete kring bedömning?
4. Upplever du att det finns tillräckligt med tid för samarbetet med handledarna?
5. Vem bestämmer hur mycket tid som skall avsättas?
6. Hur ser skolledningen på tidsaspekten kring samarbetet med handledare?
7. Vilken möjlighet har handledarna att avsätta tid för samarbete?
8. Vilken utbildning får handledarna?
9. På vilket sätt tas kursplaner upp i handledarutbildningen?
10. Upplever du att handledarna har tillräckligt med kunskap om kursplaner?
11. Vilka skillnader märker du hos olika handledare i synen på vad som ses som kunskap och det som skall bedömas?
12. Hur upplever du att detta påverkar din bedömning?
13. Använder ni några instrument vid bedömningen?
14. Om Ja på fråga 12: På vilket sätt utgår dessa ifrån kursmålen?
15. Om Ja på fråga 12: Hur fungerar de vid bedömningen?
16. Om Nej på fråga 12: Hur gör man då vid bedömningen?
17. På vilka andra sätt förmedlas elevens kunskapsutveckling från handledare till lärare?
18. På vilket sätt ger denna information dig möjligheter att följa eleven i lärandeprocessen?
19. Görs någon dokumentation?
20. Om Ja på fråga 19: Hur?
21. Om Ja på fråga 19: Är den ett stöd i bedömningsprocessen?
22. Hur bedöms praktiska moment?
23. På vilket sätt involveras kursmålen i bedömningen av praktiska moment?
24. Bedöms även teoretisk kunskap på arbetsplatsen?
25. Om ja på fråga 24: Hur går det till?
26. Anser du att du ges möjlighet att följa utvecklingen inom vården?
27. Tycker du att dina möjligheter att följa vårdutvecklingen är tillräckliga?
28. På vilket sätt påverkas elevens utbildning av branschens behov?
29. Om ja: Hur?
30. Motsvarar denna påverkan målen i kursplanen?
31. Finns några problem med detta?
32. Ersätts arbetsplatsen på något sätt för att ta emot eleven?
33. Om ja på fråga 32: Har ersättningen någon betydelse för skolans möjlighet att påverka innehållet i utbildningen?

34. Om nej på fråga 32: Vad tror du att en ersättning skulle innebära?
35. Vilka skillnader finns vid bedömning av en lärling jämfört med andra elever?
36. Påverkar dessa skillnader dina möjligheter att göra en bedömning utifrån målen?

Intervjufrågor till handledare

Allmänna frågor

1. Vad heter du?
2. Hur gammal är du?
3. Vad har du för yrkesbakgrund?
4. Vilka utbildningar har du gått?
5. Hur länge har du arbetat på den här arbetsplatsen, har du varit på olika avdelningar här?
6. Har du arbetat inom liknande verksamhet tidigare?
7. Hur blev du handledare?

Specifika frågor

1. Kan du beskriva ditt uppdrag som handledare?
2. Kan du beskriva hur handledningen går till?
3. Tycker du att eleverna är väl förberedda när de kommer?
4. Vilka kunskaper tycker du är viktigast hos eleven?
5. Har de dessa kunskaper när de kommer hit?
6. Om nej: Hur förmedlar du dessa kunskaper?
7. På vilket sätt märker du att eleven har dessa kunskaper? (Tyst kunskap, empati)
8. Har du som handledare vetskap om vilken teoretisk kunskap som ligger bakom de uppgifter eleven skall lösa under apu:n?
9. Känner du dig delaktig i elevens arbete med sina uppgifter?
10. Tycker du elevens uppgifter knyter an till den kunskap de behöver ha?
11. Tycker du att du som handledare kan ha synpunkter på vad som är viktigt i utbildningen?
12. Tycker du som handledare att det är bra att branschen har möjlighet att påverka utbildningen?
13. Vilken utbildning har du fått för att kunna fungera som handledare?
14. Vilken utbildning har du fått om skolans kursplaner?
15. Är dina kunskaper om kursplanerna tillräckliga för att du ska känna dig säker i din roll som medbedömare?
16. Hur mycket påverkar man från arbetsplatsens sida innehållet i utbildningen?
17. Vad innehåller utbildningen du får du i ditt uppdrag som handledare?
18. Är utbildningen tillräcklig?
19. På vilket sätt tas kursmålen upp i handledarutbildningen?
20. Tycker du att du får tillräcklig kunskap om kursmålen?
21. Hur mycket anser du att skolans kursplaner påverkar din handledning av eleven?
22. På vilket sätt styrs elevens vardag på arbetsplatsen av kursmålen?
23. Hur gör du när du förmedlar elevens kunskap till läraren?
24. Händer det att du och läraren har olika syn på om en elev har uppnått målen?
25. Vilka kontakter har du som handledare med skolan?
26. Hur ser möjligheten ut för diskussion med läraren?
27. Upplever du att läraren har den tid till förfogande som du anser krävs?

28. Vilken tid är avsatt för gemensamma diskussioner?
29. Vem bestämmer hur mycket tid som kan avsättas?
30. Uppmuntras detta av din chef?
31. Görs någon dokumentation?
32. Om Ja på fråga 14: Hur?
33. Om Ja på fråga 14: Är den ett stöd i bedömningsprocessen?
34. Ersätts arbetsplatsen på något sätt för att ta emot eleven?
35. Om Ja på fråga 22: Har ersättningen någon betydelse för skolans möjlighet att påverka innehållet i utbildningen?
36. Om Nej på fråga 22: Vad tror du att en ersättning skulle innebära?