

Lärlingslärare

– en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas
i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning

Annica Lagström

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitet



UNIVERSITY OF GOTHENBURG

Gothenburg 2012

Lärlingslärare
© Annica Lagström 2012
annica.lagstrom@gu.se

ISBN 978-91-628-8409-3

Avhandlingen tillgänglig på <http://hdl.handle.net/2077/27999>

Printed in Sweden by Ale Tryckteam AB, Bohus 2012

The apprenticeship programme teacher

A study of how the role of the vocational teacher is formulated in conjunction with the introduction of upper secondary school apprenticeships

Annica Lagström

Institute of Health and Care Sciences

Sahlgrenska Academy, University of Gothenburg
Gothenburg, Sweden

ABSTRACT

Vocational teachers will acquire a new role and different working conditions in the new upper secondary school apprenticeship programme. The aim is to highlight how this new role is formulated, how the teachers will work, and what their role will be once a large part of the programme has been transferred to the workplace.

The study has a qualitative design. Data is created on the experience of the apprenticeship programme teacher, with the support of the Critical Incident Technique method and interviews. Data analysis is focused on content, resulting in a descriptive theme. A social constructionist perspective was adopted as an overall theoretical approach.

The teacher acts as a unifying link with overall responsibility for the students' practical and theoretical education in programme-specific subjects, and they arrange the students' work placements. There is also a description of how the apprenticeship programme teacher's working conditions shape the work itself, which largely takes place outside the school and in collaboration with the students' placement companies.

The distinguishing features of apprenticeship programme teachers are presented as well as the strategies that are developed when working on the apprenticeship programme. Terms such as individualisation, adaptation, interdisciplinary approach and co-ordination emerge to describe the role assigned to the apprenticeship programme teacher.

One of the conclusions is that vocational teachers who work within the apprenticeship programme system are facing a paradigm shift, where teaching takes on a less obvious role. This new role largely involves working alone, on an interdisciplinary basis, and in a manner adapted to the individual. The teacher must adjust to prevailing conditions and co-ordinate a variety of activities related to the student's education and learning. The role of the apprenticeship programme teacher is shaped essentially by the task of organising the programme. Although the primary reason cited for introducing the apprenticeship programme is a lack of trained vocational teachers in certain areas, this study has demonstrated the importance of vocational teachers in assuring the quality of the apprenticeship programme. For the apprenticeship programme to be a genuine professional training alternative and to ensure quality and credibility, the merits of the apprenticeship programme teacher must be highlighted. Otherwise, there is a risk that the programme will remain on the level of political utopia or simply become a labor market support initiative.

The apprenticeship programme teacher ought to work in a subject-oriented manner with learning theories as a base. The role presupposes solid professional knowledge and training and formal teaching qualifications, together with the requisite resources and management support.

Keywords: Vocational education and training (VET), apprenticeship, vocational teacher, upper secondary school apprenticeship teacher, initial vocational and education training teacher (IVET), healthcare teacher, vehicle teacher, upper secondary school, workplace training, workplace learning, content analysis, social construction.

ISBN: 978-91-628-8409-3

Gothenburg 2012

Tack

En sen novemberdag när stormen viner runt husknuten och havet skummar är det dags, att efter drygt fyra års arbete, skriva de sista raderna i denna avhandling. Det är en av de stunderna i livet man stannar upp, ser sig omkring och funderar över vad man gör och vad det har för betydelse. Helt kort vill jag säga att avhandlingsarbetet varit en process av personlig utveckling och ett tillfälle till djupare reflektion, trots att det inte alltid varit lätt att kombinera med egen undervisning.

Även om arbetet med att skriva avhandling många gånger känts ensamt inser jag att det inte varit ett ensamarbete. Det finns ett antal personer som i olika avseenden funnits med mig längs vägen. Det är nu dags att säga tack till er vars medverkan, handledning och stöd varit avgörande.

Inledningsvis vill jag tacka alla er vård- och fordonslärare som så generöst delade med er av era yrkeserfarenheter. Utan er hade denna studie inte varit möjlig.

Ett tack riktas till Ewa Pilhammar Andersson som introducerade mig inom forskarutbildningen och inledningsvis var min handledare.

Därefter riktas ett varmt tack till mina båda handledare Kerstin Nilsson och Per-Olof Thång. Vårt samarbete har varit lättsamt, kreativt och prestigelöst.Handledningsträffarna har efterlämnat en positiv känsla fylld med handlingskraft och energi. Ni har alltid varit tillgängliga och er konstruktiva kritik och inspiration har varit ovärderlig. Per-Olofs rika ämneskunskaper tillsammans med Kerstins resultatnriktade hållning har varit en bra kombination.

Vidare riktas ett stort tack till granskare på mitt- och slutseminarium: Elvi Walldal, Jan Gustavsson, Hans Rystedt, Margret Lepp och Viveca Lindberg

samt till Carina Furåker som vid flera tillfällen läst manus i sin helhet och bidragit med konstruktiv kritik.

Ett ytterligare tack går till både tidigare och nuvarande arbetskamrater inom Institutionen för vårdvetenskap och hälsa. På plan 4 i hus 2 på Hälsovetarbacken har funnits ett gott stöd, många skratt och spännande diskussioner. Till alla tidigare doktorandkollegor inom den vårdpedagogiska gruppen: Ann-Marie, Anita, Birgitta, Desiree, Elisabeth, Håkan, Inger, Margareta, Maria och Sandra riktas ett tack för givande diskussioner och intressanta seminarier. Särskilt tack till Maria Skywell Nilsson som också var min rumsgranne och ständige samtalspartner under några år.

Ett ytterligare tack lämnar jag till Kjell Johansson för inspirerande samtal och kloka synpunkter på framför allt den historiska delen i avhandlingen och till min vän Stina som under några intensiva sommandagar läste och diskuterade innehållet. Härutöver finns också ett antal vänner, ingen nämnd ingen glömd, som uppmuntrat. Det värmer.

Agneta Nilsson har gjort ett noggrant arbete med korrekturläsning av slutversionen. Tack!

En tacksamhetens tanke går till min familj och mina framlidna föräldrar som alltid trott på min förmåga och stöttat mig i att jag allt jag företagit mig, oavsett vad det gällt. Magnus, min man och livskamrat, har under hela avhandlingsarbetet uppmuntrat, läst och diskuterat samt servat mig praktiskt på allehanda sätt. Forskarstudier tillsammans med ett aktivt familjeliv, med tonåringar i utveckling, gör att man ständigt blir påmind om att livet också måste levas här och nu och inte först när avhandlingen är färdig. Hilda, Elin och Einar, ni har gjort vardagen precis så vanlig som jag har behövt. Tack för att ni finns där oavsett om jag är filosofie doktor eller något annat. Ni påminner mig om det väsentliga i livet. Att leva fullt ut.

Om jag trots detta omfattande stöd ändå har lyckats göra en del misstag är detta sannerligen bara mitt eget fel.

Styrsö 2011-11-27

Annica Lagström

Innehållsförteckning

Inledning	1
Bakgrund	5
Gymnasieskolans utveckling	5
1960, 1970- och 1980-talen.....	6
1990-talet	7
2000-talet	10
2010-talet	10
Kritiska forskarröster	12
Vård- och omsorgsutbildningar	15
Om arbetsplatsförlagd utbildning.....	16
Omvårdnadsprogrammet.....	17
Fordonsutbildningar.....	19
Fordonsprogrammet.....	20
Sammanfattning	21
Lärlingsutbildning.....	23
Lärling.....	23
Lärlingsutbildningens historik	26
LIA – en form av modern lärlingsutbildning	29
Åter en gymnasial lärlingsutbildning	30
Lärlingsutbildning med olika utgångspunkter.....	32
Lärlingsutbildning – internationella jämförelser.....	36
Sammanfattning	42
Yrkeslärare i Europa	43
Gemensamma EU-överenskommelsers påverkan	44
Utbildningsreformers inverkan	48
I gränslandet mellan skola och arbetsliv	49
Rollförskjutning	50
Uppgifter	52
Ny kompetens	54
Certifiering.....	54
Yrkesläraren i svensk lärlingsutbildning	55

Benämning	55
Utbildningsbakgrunder.....	56
Arbetsmarknadens påverkan på yrkeslärare.....	57
Rollförskjutning även för svenska yrkeslärare.....	58
Bredd och aktualitet.....	59
Läroutbildning, kompetens och anställning.....	60
Sammanfattning.....	61
Teoretiskt perspektiv.....	65
Problem, syfte och frågeställningar.....	71
Metodologi.....	73
Datainsamlingsmetoder	74
”Kritiska händelser”	74
Intervju.....	76
Analysmetoder.....	77
Innehållsanalys.....	77
Teoristyrd analys.....	79
Genomförande	79
Skolorna	79
Urval, undersökningsgrupp och referensgrupp	82
Datainsamling och analys	84
Trovärdighet.....	90
Etiska överväganden	92
Resultat	95
Lärlingslärarens arbetsinnehåll	96
Arrangemang av APL	96
Undervisning på skolan.....	108
Handledning under APL	111
Bedömning av elevers prestationer	116
Fostran till vuxenlivet	123
Lärlingslärarens arbetsvillkor	131
Arbete på annans arbetsplats.....	131
Det pedagogiska uppdraget förskjuts.....	136
Anseendet som insats	138
Omfördelning av resurser och stöd	139
Bred ämnes- och yrkeskunskap.....	142
På resande fot.....	143
Omodernt undervisningsmaterial	144
Lärlingslärarens kännetecken.....	144
Tillgänglig.....	145

Självständig.....	146
Flexibel	147
Säljande.....	148
Individeriktad.....	149
Nätverksbyggare	151
Läringslärarens strategier.....	152
Planera trygghetsskapande aktiviteter	152
Kvalitetsbedömning av APL.....	153
Finna optimal APL-plats.....	154
Eliminera fysiska och psykiska faror	156
Stödja elevernas lärande.....	157
Använda tillgängliga alternativ för summativ bedömning.....	158
Konstruktion av läringslärarens uppdrag	160
Individualisering	160
Anpassning.....	161
Gränsöverskridande	163
Samordning	164
Sammanfattningsvis.....	166
Diskussion	167
Lärarens uppdrag rekonstrueras genom anpassning	167
Lärarnas samverkan med arbetsplatser	169
Lärarna samordnar men har inte mandat att leda lärandet på APL.....	170
Läringslärarens bedömning av elevprestationer visar sig vara komplex ...	171
Läraren är ett socialt stöd men inte en socialarbetare	175
Är man lärare även om man inte undervisar? Ja!.....	176
Och vem är eleven nu då? Inte samma som förr.....	177
Priset för att överlåta lärarens pedagogiska och didaktiska uppdrag till handledare.....	178
Nätverk och taxonomi som stöd för lärarna i gränslandet	181
Den kollektiva intentionaliteten har inte infunnit sig.....	182
Från kliniklärare till yrkespedagog på APL.....	183
Yrkesläraren – mer än en parentes i historien.....	184
Maktförskjutning från skolan till arbetslivet.....	186
Kraven höjs och yrket devalveras.....	187
Slutsats	191
Summary.....	195
Appendix.....	217
Referenser.....	219

Bilageförteckning

- Bilaga 1 Förfrågan till rektorer för OP och FP
- Bilaga 2 Förfrågan till rektorer för OP och FP (referensgruppen)
- Bilaga 3 Förfrågan till vård- och yrkeslärare på OP och FP
- Bilaga 4 Förfrågan till vård- och yrkeslärare på OP och FP (referensgruppen)
- Bilaga 5 Introduktionsbrev till vård- och yrkeslärare på OP och FP
- Bilaga 6 Introduktionsbrev till vård- och yrkeslärare på OP och FP (referensgruppen)
- Bilaga 7 Bakgrundsfrågor till vårdlärare
- Bilaga 8 Bakgrundsfrågor till fordonslärare
- Bilaga 9 Bakgrundsfrågor till vårdlärare (referensgruppen)
- Bilaga 10 Bakgrundsfrågor till fordonslärare (referensgruppen)
- Bilaga 11 Frågeformulär för tillfredställande situation
- Bilaga 12 Frågeformulär för påfrestande situation
- Bilaga 13 Förtydliganden om kritiska situationer
- Bilaga 14 Tackbrev till vård- och yrkeslärare
- Bilaga 15 Tackbrev till vård- och yrkeslärare (referensgruppen)
- Bilaga 16 Sammanställning över kategorier av händelser och subkategorier för lärare på lärlingsutbildningen

Bilaga 17 Sammanställning över kategorier av händelser och subkategorier för
lärare på reguljärutbildningen (referensgruppen)

Bilaga 18 Intervjuguide

Förord

Intresset för lärlingsutbildningen växte fram under ett uppdrag som jag hade för Skolverket i samband med gymnasiereformen GY 07. Lärlingsutbildningen aktualiserades och intresset väcktes för den lärargrupp som skulle komma att ansvara för den nya utbildningsvägen. Med min bakgrund som vårdlärare med många års erfarenhet som lärarutbildare inom gymnasieläraryrket var det naturligt att fundera över hur yrket skulle komma att förändras för lärarna inom den kommande lärlingsutbildningen. Min förhoppning är att denna studie ska bidra med en pusselbit i forskningen om svensk gymnasial lärlingsutbildning. Den erfarenhet jag har efter att ha arbetat som samordnare och expert för Skolverket i flera av 2000-talets förändringar inom gymnasieskolan och inom gymnasieläraryrket ger mig en viss förståelse. Längre tillbaka i tiden har jag ett förflutet som socialarbetare med erfarenhet av arbete med ungdomar som många gånger fallit utanför skolans ramar. Det är mot denna bakgrund avhandlingens syfte och frågeställningar har formats.

Inledning

Gymnasieskolans yrkesprogram genomgår stora förändringar som påverkar vård- och yrkeslärares¹ arbete och påverkan är än större för dem som arbetar inom lärlingsutbildningen. Arbetsmarknadens parter får ett utökat formellt inflytande över utbildningarna eftersom verksamhetens behov av utbildad arbetskraft ska tillgodoses. OECD² och EU³-kommissionens policytexter har betydelse för den svenska skolans utveckling och påverkar därmed även yrkesläraren inom lärlingsutbildningen. Det finns risk att yrkesläraren förlorar sin professionella roll då utformning, utvärdering och utveckling av yrkesprogrammen alltmer överläts åt marknadens aktörer.

Lärlingsutbildning har kommit och gått under det sista århundradet, men den satsning som nu görs, när lärlingsutbildningen blir en av tre inriktningar inom nya gymnasieskolan, är en av de mer omfattande. Det politiska intresset är stort även om den ideologiska debatten inte varit så omfattande. Det så kallat verklighetsnära lärandet på arbetsplatser ses som starka lärandemiljöer. I EUs utbildningspolitiska mål (Europeiska unionens råd, 2010) för det kommande decenniet 2011-2020 finns en strävan att öka antalet lärlingar redan före år 2012. Under perioden 2011/2014 är den politiska ambitionen att skapa 30 000 lärlingsplatser inom svensk gymnasieskola.

Lärlingslärarens uppdrag skiljer sig från yrkeslärares i skolförlagd gymnasieutbildning. I och med att minst halva utbildningstiden för eleverna på lärlingsinriktningen ska arbetsplatsförläggas, kommer minst 80 procent av innehållet i

¹ Fortsättningsvis används yrkeslärare som ett gemensamt begrepp för fordons- och vårdlärare. Yrkeslärare verksamma inom lärlingsutbildningen benämns som lärlingslärare.

² Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling)

³ European Union (Europeiska unionen)

programgemensamma ämnen⁴ (så länge inte gymnasiegemensamma ämnen⁵ förläggs till APL⁶) att förläggas till arbetsplatser. Lärlingslärares uppgifter och arbetsvillkor förändras när ansvaret för elevernas lärande till stor del överläts till handledare på arbetsplatserna. Lärlingslärares får ett utbildningsansvar gentemot handledare som i sin tur ses som nyckelpersoner med ett stort ansvar över elevens utbildning. Rollerna förskjuts och uppgifterna förändras. Vad kommer det att betyda att yrkeslärares pedagogiska och didaktiska uppdrag överläts till handledare vid varierande arbetsplatser?

Lärlingslärares befinner sig i gränslandet mellan skola och arbetsliv och arbetet tar alltmer utgångspunkt i enskilda elevers läroprocesser istället för gruppens kunskapsinhämtande. Ansvaret för bedömning och kvalitetssäkring tillfaller lärlingslärares även om den huvudsakliga uppgiften inte längre är undervisning. Metodrum och verkstäder monteras ner. Undervisningsmaterial och klasser, liksom lärarlagsarbete försvinner delvis då skolan inte längre är lärares givna arbetsplats. Frågan är vad som blir kvar av yrkeslärares uppdrag och hur den nya lärlingslärares yrkesroll växer fram?

Yrkesutbildningarna ska inte endast svara på förändringar utan även vara en drivande kraft för att möta konkurrens och skapa framgång hos företag och organisationer. För detta krävs kvalificerade lärare. Risken finns att yrkeskunnandet underordnas ekonomiska syften när anställningsbarheten blir det överordnade värdet. Lärares vars arbete fortfarande styrs av innehållet i Lpf 94⁷ ska arbeta för att skapa bästa förutsättningar för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Det livslånga lärandet betyder mer än kompetensförsörjning och frågan är om lärlingslärares ges förutsättningar att fullfölja läroplanens intentioner. Inom EU framhålls vikten av yrkeslärares kompetensutveckling. Yrkeskunnandet ska uppdateras och språkfärdigheterna utvecklas. Trots detta inför Sverige ett undantag för yrkeslärares när krav på legitimation, för att få tjänst, som lärare införs 1 juli 2012. Yrkeslärares kan få tillsvidareanställning utan lärarutbildning förutsatt att ingen behörig lärare söker tjänsten samt att den sökande bedöms ha tillräcklig kompetens i yrkesämnet och i övrigt antas vara lämpad att bedriva undervisning. Även antagningskraven till yrkes-

⁴ Programgemensamma ämnen ersätter beteckningen karaktärsämnen i och med införandet av GY 11.

⁵ Gymnasiegemensamma ämnen ersätter beteckningen kärnämnen i och med införandet av GY 11.

⁶ APL – arbetsplatsförlagt lärande

⁷ Lpf 94 – Läroplanerna för de frivilliga skolformerna

lärarutbildning sänks, vilket inte stämmer överens med höjda kompetenskrav. Yrket devalveras samtidigt som kraven är höga, och kanske till och med höjs ytterligare i en ny lärarroll.

Lärlingsutbildningen är inte enbart en utbildningsfråga, utan även en samhällsfråga. Konsekvenserna av att inte lyfta fram frågor och forskningsproblem om den nuvarande gymnasiala lärlingsutbildningen kan vara att Sverige åter igen, som så många gånger tidigare under 1900-talet, får en lärlingsutbildning utan genomslagskraft. Internationella jämförelser är svåra att göra då betingelserna för denna lärargrupp är olika. Problemet är att en ny yrkesgrupp, lärlingslärarna, växer fram samtidigt som uppdraget inte definierats. Deras villkor och arbetsmetoder finns inte beskrivna.

Denna avhandling utgår från den lärlingsutbildning som startade hösten 2007 på ett mindre antal modellskolor samt ytterligare en skola med ett ”lärlingsliknande upplägg”. Omvårdnadsprogrammet tillsammans med fordonsprogrammet⁸ utgör exempel för att studera det förändrade uppdraget som lärlingsutbildningens införande medför för yrkeslärare, som arbetar med lärlingsutbildningen. Syftet är att synliggöra hur lärlingslärarens uppdrag formas då lärlingsutbildning genomförs vid fyra skolor med gymnasieskolans omvårdnads- och fordonsprogram.

⁸ Från och med HT 2011 heter motsvarigheten till dessa program Vård- och omsorgsprogrammet respektive Fordons- och transportprogrammet.

Bakgrund

I de inledande delarna av bakgrunden ges en övergripande beskrivning av gymnasieskolans utveckling under de senaste knappa femtio åren, först utifrån aktuella styrdokument och policytexter och därefter genom forskares kritiska röster. Därefter ges en kort beskrivning över de aktuella utbildningarna. Därpå beskrivs lärlingsutbildningens historiska utveckling fram till idag, följt av en jämförelse utifrån olika utgångspunkter och internationella jämförelser. Dessa jämförelser knyts inte till fordons- eller omvårdnadsprogrammet då dessa inte vuxit fram som enskilda utbildningar, utan har varit del av ett större utbildningssammanhang. Avslutningsvis beskrivs yrkeslärares förändrade roll i ett europeiskt respektive svenskt perspektiv.

Gymnasieskolans utveckling

För att en historisk granskning av skolan och dess lärare ska vara meningsfull måste den behandlas som en integrerad del av politiska, ekonomiska och sociala sammanhang (Richardson, 2004). Utbildning och undervisning påverkas kontinuerligt av samhällsutveckling och ekonomiska konjunkturer (Englund, 1996). För att placera nuvarande förändring av gymnasieskolan, och särskilt lärlingsutbildningen, i ett vidare sammanhang ges en kort historisk tillbakablick av förändringarna som gymnasieskolan genomgått från 1960-talet och framåt. Vägvalen som gjorts kan bidra till förklaring av skillnader i utformningen av gymnasieskolan i Sverige jämfört med i andra länder.

Vid genomgång av yrkesutbildningen och förändringarna den genomgått återkommer några problemområden. Tematiskt kan dessa beskrivas som arbetsplatsförlagd kontra skolförlagd yrkesutbildning, yrkesutbildningens djup i relation till bredd, allmänutbildningens omfattning i yrkesutbildningen samt elevens fria val i relation till arbetsmarknadens efterfrågan (SOU 2008:27). Lundahl (2008) visar hur olika funktioner varit centrala vid granskning av gymnasieskolans utvecklingskedan. Exempelvis har den socialdemokratiska mo-

dellen varit inriktad mot samhällsinriktade sociala och ekonomiska funktioner, medan liberala modeller inriktats mot sociala och ekonomiska funktioner för enskilda individer och företag (Lundahl, 2008).

I nedanstående beskrivning av gymnasieskolans utveckling innefattas även 2010-talet och därmed gymnasiereformen GY 2011, även om datainsamlingen i studien genomfördes under 2008. Modellskolornas verksamhet och därmed lärlingslärarna verksamma inom dessa, var riktade mot att förbereda för förändringen som genomfördes i GY 2011. Därmed är det befogat att även beskriva denna förändring. Avslutningsvis presenteras ett avsnitt med kritiska röster från forskare.

1960, 1970- och 1980-talen

Nuvarande gymnasieskola förenar två historiskt sett skilda utbildningsverksamheter. Dels det gymnasium som tillkom genom 1905 års läroverksreform, då läroverken indelades i realskolor och gymnasier och dels de frivilliga yrkesutbildningarna som fram till 1940-talet till största delen var arbetsplatsförlagda (Lundahl, 2008).

Den historiska tillbakablicken tar sin början under 1960-talet då Gymnasieutredningen (SOU 1963:42) och Yrkesutbildningsberedningen (SOU 1966:3) presenterade sina förslag. Här lades grunden för kommande decenniernas skolreformer på gymnasial nivå. Yrkesutbildningsberedningen (SOU 1966:3), som föregick den integrerade gymnasieskolan⁹, fann att följande krav skulle ställas på statsunderstödda yrkesutbildningar: All ungdom som önskade få tillgång till yrkesutbildning skulle ges den möjligheten. Yrkesutbildningarna skulle dimensioneras med hänsyn tagen till näringslivets både kvantitativa och kvalitativa behov och skulle utformas så att anpassning till förändringar i näringslivet skulle underlättas. Utrymme skulle ges för individuella variationer med hänsyn till elevernas förutsättningar och individuella behov. Vidare skulle utbildningens innehåll utformas så att fortsatt utbildning eller omskolning var möjlig. Det var därför angeläget att yrkesutbildningen skulle innehålla ”vidgad kringssyn och allmän intellektuell träning” (SOU 1966:3, s. 387). Genomförandet av grundskolan (1962) innebar också ändrade förutsättningar för yrkesskolans arbete (SOU 1966:3). Yrkesutbildningsberedningens arbete, som förberedde

⁹ Integrerad gymnasieskola innebär att teoretiska och yrkesinriktade utbildningar är samlade i en utbildningsorganisation (Sundqvist Nilsson, 2009)

för 1968 års strukturreform, anpassades utifrån krav som ställdes på grundläggande yrkesutbildning samtidigt som målet var att åstadkomma en socialt baserad välfärdsfördelning (Nilsson, 1981).

År 1968 tog Sveriges riksdag beslut om en organisatoriskt sammanhållen gymnasieskola, som skulle förena yrkes- respektive studieförberedande utbildningar. Reformen genomfördes 1971 och yrkesskolan, fackskolan¹⁰ och gymnasiet sammanfördes till en integrerad gymnasieskola. Den största förändringen gällde yrkesutbildningen, som huvudsakligen kom att bestå av tvååriga yrkesförberedande linjer. Inslaget av allmänna ämnen ökade, medan yrkesämnen minskade. Yrkesutbildningen ansågs inte avslutad inom ramen för gymnasieutbildningen, utan färdigutbildningen skulle erhållas inom en anställning efter gymnasiets slut (Richardson, 2004; SOU 2008:27).

Under 1970- och 1980-talen genomfördes ett antal utredningar och försöksverksamheter avseende gymnasieskolan. En av dessa, som fick stor påverkan på yrkesutbildningen, var *Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen* (ÖGY) (SOU 1986:2-3). Här lades grunden till den försöksverksamhet som genomfördes i slutet av 1980-talet. Ett försök som innebar att yrkeslinjerna blev treåriga med arbetsplatsförlagd undervisning motsvarande 10 procent av utbildningstiden under de två första årskurserna och 60 procent under årskurs tre. I den därpå följande propositionen (Prop. 1987/88:102) tydliggjordes att eleven skulle få undervisning på arbetsplatsen och att den skulle vara lika planlagd som skolförlagd undervisning. Denna försöksverksamhet utgjorde ett viktigt underlag för gymnasiereformen i början av 1990-talet.

1990-talet

Den reformering av gymnasieskolan som riksdagen beslutade år 1991, innebar genomförande av två simultana förändringar. Den ena att skolan skulle decentraliseras och öppnas för lokala initiativ. I propositionen *Ansvaret för skolan* (Prop. 1990/91:18) fastslogs att staten, kommunen, skolledare och lärare har gemensamt ansvar för skolan, om än i olika avseenden. Det politiska ansvaret innebar att tillgodose att skolorna fick resurser och förutsättningar för att kunna

¹⁰ Fackskolan var en skolform som fanns från 1963 till sista årkursen som avslutades 1972. Den var tvåårig och hade tre linjer; ekonomisk, social och teknisk. I den tekniska linjen var ett praktikår inlagt mellan läsår ett och två (Richardson, 2004).

nå de nationella målen. Lärare och skolledare fick stor frihet att utforma undervisningen inom ramen för de nationella målen. Den bakomliggande tanken var att utbildningens mål skulle omformas till mål för den egna undervisningen. Varje lärare skulle därigenom erövra undervisningsuppdraget inifrån. Förändringarna ansågs nödvändiga för att möta de allt snabbare omvärldsförändringarna. Statens inblandning försvagades då man inte längre organiserade och reglerade undervisningen, utan istället formulerade tydliga mål (Wahlström, 2002). Läraryrket förlorade i status till följd av kommunaliseringen och lärarprofessionens handlingsutrymme minskade då skolledarna fick större makt att styra över deras arbetstid. Den statliga regleringen av tjänster försvann och lärarna blev kommunanställda men fick aldrig makten över skolan (Ringarp, 2011).

Den andra förändringen tog sin utgångspunkt i propositionen *Växa med kunskaper* (Prop. 1990/91:85). Kravet på ökad kvalitet och kunskap framfördes som det viktigaste medlet för att möta stora omvärldsförändringar och att främja tillväxt. Ämnen delades in i kurser och olika valmöjligheter öppnades för eleverna (Prop. 1990/91:85). Syftet med denna indelning var att öka flexibiliteten i gymnasieskolan. I förnyelsen ingick också samarbete med arbetslivet. Individens självständiga informationssökande och lärande betonades. För detta krävdes förändringar av skolans och lärarnas sätt att se på sitt uppdrag och inre arbete. Wallin (1997) beskriver hur lärarens uppdrag förändrades när betoningen på elevens lärande och dennes mentala förmågor ökade. Intellectuell, social, emotionell och moralisk aktivitet blev i högsta grad en del av elevernas personliga bildning och skulle göra lärandet i skolan meningsfullt. Lärarna var de som skulle initiera och understödja dessa lärandeaktiviteter. Detta öppnade en möjlighet för att skolans innehåll skulle upplevas som meningsfullt, och ställde samtidigt förändrade krav på läraren (Wallin, 1997). I *Växa med kunskaper* (Prop. 1990/91:85) angavs således vad som skulle förändras, medan *Ansvar för skolan* (Prop. 1990/91:18) visade vägen för genomförandet.

Ovan beskrivna förändring innebar att samtliga gymnasieprogram, såväl teoretiska som praktiska, blev treåriga och högskoleförberedande. Den högre utbildningen behövde en bredare rekryteringsbas för att minska den sociala snedrekryteringen till högskolan, och därför skulle gymnasieskolans samtliga program ge allmän behörighet. Ett annat skäl var att arbetslivet i allt högre utsträckning krävde goda kunskaper i såväl yrkesämnen som allmänna äm-

nen. Det tidigare linjesystemet ersattes med fjorton yrkesförberedande¹¹ och två studieförberedande program. Härutöver inrättades ett individuellt program för att stödja elever som inte nådde upp till de teoretiska kraven. Möjlighet att skapa specialutformade program för att möta lokala behov infördes också. Ämnen delades in i kärnämnen, som var gemensamma för samtliga program, och karaktärsämnen som var specifika för varje enskilt program (SOU 1992:94). De yrkesförberedande programmen innehöll minst 15 veckors arbetsplatsförlagd utbildning (APU)¹² som genomfördes under ledning av en yrkeskunnig handledare. Genom att alla program gav högskolebehörighet minskade skillnaden mellan yrkes- och studieförberedande programmen.

Gymnasiereformen Lpf 94, som blev resultatet av ovan beskrivna propositioner (Prop. 1990/91:18; Prop. 1990/91:85) och den offentliga utredningen (SOU 1992:94), har, enligt Richardsson (2004), inneburit den största förändringen av den frivilliga skolan som någonsin genomförts i Sverige. Skolverket (2000c) konstaterar dock att reformeringen stannade vid ett antal organisatoriska förändringar. Skolan som institution har inte på ett avgörande sätt förändrats avseende etablerade uppfattningar om kunskap, val av innehåll och lärande. Avsikten var att det lokala läroplansarbetet skulle leda till en förändring där eleven skulle konstruera sin egen kunskap. Om den genomförts skulle det ha fått konsekvenser för hela skolverksamheten. Förutom skolans sätt att organisera undervisning inbegrips då också sättet att definiera kunskap. Det lokala läroplansarbetet skulle leda fram till ovan beskrivna förändring, men även om reformeringen av gymnasieskolan var förannonserad fanns inte beredskap att samtidigt förverkliga två reformer. En organisatorisk förändring genomfördes men det fanns vare sig beredskap eller förståelse för att förändra gymnasiesko-

¹¹ Yrkesförberedande program är en korrekt benämning med framgent i avhandlingen skriver jag yrkesprogram för att förenkla språket.

¹² APU (*arbetsplatsförlagd utbildning - workplace training*) är en kvalificerad form av lärande i arbetslivet som är kursplanestyrd och obligatorisk för alla elever som är inskrivna på ett yrkesinriktat gymnasieprogram. De yrkesinriktade programmen på gymnasieskolan har sedan programgymnasiets införande 1994 haft minst 15 veckors APU (SOU 2009:85). I Gy 2011 införs benämningen APL (*arbetsplatsförlagt lärande*) i avsikt att bättre täcka in olika dimensioner av de lärprocesser som sker på arbetsplatsen. Lärandet på arbetsplatsen sker i en realistisk miljö med stöd av en yrkeskunnig handledare och här ges möjlighet för eleven att tillägna sig den komplexa yrkeskoden (SOU 2008:27). Inom modellskolornas verksamhet användes både begreppet APU och APL och därför kommer båda begreppen att användas fortsättningsvis.

lan som institution. Det betyder att föreställningarna inom organisationen inte har förändrats på något avgörande sätt. Intentionerna bakom Skola för bildning (SOU 1992:94) har därmed inte fullt ur förverkligats (Skolverket, 2000c).

Det uppdrag som i början av 1990-talet skulle genomföras utifrån politiska direktiv kom i praktiken att innebära en allt större producentstyrning. Avnämarna såsom till exempel företag eller högskolor fick ett större inflytande (Skolverket, 2011d). Istället för att inom gymnasieskolan genomföra det uppdrag som formulerats på en statlig politisk nivå, så minskade den statliga styrningen. Förutsättningarna för att formulera och genomföra en nationell skolpolitik försvagades och senare har det ifrågasatts om det finns en nationellt likvärdig gymnasieskola (SOU 2008:27; Utbildningsdepartementet, 2006). Åsikterna gick senare isär om det var arbetsro skolan behövde eller om hela skolan borde genomgå en mer samlad utredning på det sätt som tidigare karaktäriserat svensk reformpolitik. Mot denna bakgrund beslutades att tillsätta en parlamentarisk utredning om gymnasieskolan; Gymnasiekommittén 2000 (Richardson, 2004).

2000-talet

År 2003 presenterades förslaget *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120) där utredningen avsåg att eleverna skulle förberedas för ett yrkesområde snarare än för ett särskilt yrke. Den ökade bredden i utbildningen skulle innebära att eleverna inte skulle nå lika långt i sin yrkesspecialisering under gymnasietiden, utan merparten av yrkesutbildningen skulle istället bli eftergymnasial (SOU 2002:120). Förslaget realiserades dock aldrig. Istället blev det ett mindre genomgripande förslag som beslutades utifrån propositionen *Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling av gymnasieskolan* (Prop. 2003/4:140), vilket var tänkt som en vidareutveckling av det befintliga programgymnasiet. Förberedelserna för GY 07 (Gymnasireformen 07) var långt komna när den borgliga regeringen efter valsegern hösten 2006 drog tillbaka den. En ny utredning tog vid och i mars 2008 presenterades ett förslag till en ny reformerad gymnasieskola: *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27).

2010-talet

I maj 2009 fattade riksdagen beslut om en reformerad gymnasieskola från läsåret 2011/2012 i enlighet med propositionen *Högre krav och kvalitet i den nya*

gymnasieskolan (Prop. 2008/09:199). Den reformerade gymnasieskolan leder fram till en gymnasieexamen med tre huvudinriktningar: yrkesprogram, lärlingsutbildning och studieförberedande program. Uppdelningen i tre examensformer motiveras med att studievägarna behöver anpassas efter förändringar inom olika branscher och yrken. I den tidigare gymnasieskolan gav de yrkesförberedande programmen högskolebehörighet medan de yrkes- respektive högskoleförberedande skiljs åt i GY 2011. Yrkesprogram och lärlingsutbildning leder till en yrkesexamen med direkt anknytning till arbetslivet, medan högskoleförberedande programmen ger möjlighet att läsa vidare på högskolan. Yrkesprogrammen kan dock ge högskolebehörighet genom tillval eller genom komplettering inom Kommunal vuxenutbildning.. Detta gäller för samtliga yrkesprogram oavsett om de ingår i en skolförlagd studiegång eller i en lärlingsinriktad studiegång (SOU 2008:27).

Regeringens intention genom GY 2011 är att fler elever avslutar utbildningen med fullständiga betyg, och att elever på yrkesprogrammen ska få en enklare övergång mellan gymnasieskolan och arbetslivet¹³. Yrkesutbildningarna ska leda till en yrkesexamen med en erkänd kompetens. Därmed förväntas anställningsbarheten öka. Gymnasieskolans yrkesprogram ska svara mot arbetslivets behov, och därmed förväntas ungdomsarbetslösheten minska (SOU 2008:27).

Gymnasieelever inom yrkesprogrammen, skolförlagd- eller lärlingsutbildning, kommer att ha mindre av allmänbildande ämnen i yrkesexamen än de som har genomfört ett studieförberedande program. Det är obligatoriskt för elever på yrkesprogrammen att läsa 600 poäng gymnasiegemensamma ämnen, vilket är en minskning från tidigare 750 poäng (SOU 2008:27).

GY 2011 innebär en anpassning till arbetsmarknaden, som samtidigt ges större inflytande över utbildningen. Avnämarna får en tydlig roll när det gäller att ställa krav på vilka mål utbildningen ska leda till. Skolan ska samverka med avnämarna avseende utveckling av ämnen och kurser, elevers lärande och skolornas utveckling. Arbetslivet ska vidare medverka till att säkra kvaliteten på utbildningen. Avnämarna kommer att inta en framskjuten plats i olika typer av råd. Tanken är att ett *Nationellt råd för utbildning* ska ägna sig åt strategiska utvecklingsfrågor och arbeta för att förändra gymnasieutbildningarna i takt med att arbetslivet förändras. Därutöver ska varje program ha sitt eget *Nationella programråd* med en mer operativ roll. Därtill kommer det att finnas *lokala*

¹³ Våren 2010 var det 76 procent av de elever som påbörjat gymnasieutbildning fyra år tidigare som fått ett slutbetyg (telefonsamtal med Sven Sundin på Skolverket 110906).

programråd där bland annat samverkansfrågor, gällande gymnasial lärlingsutbildning, ska hanteras (SOU 2008:27).

När GY 2011 införs ökar kraven för att antas till gymnasiet. Eleverna från grundskolan ska ha godkänt i ämnena svenska/svenska som andra språk, engelska och matematik och ytterligare fem ämnen för att vara behöriga till yrkes- och lärlingsprogram, eller nio ytterligare ämnen för att vara behöriga att söka högskoleförberedande program (SFS 2010:800)¹⁴. Läsåret 2010/11 var det drygt 18 procent av de elever som avslutat ett yrkesförberedande program tre år tidigare, som påbörjade högskolestudier¹⁵ (Sveriges officiella statistik, 2011). Kommande yrkeselever har fortsättningsvis inte samma möjligheter att söka till högskolan.

Kritiska forskarröster

Under slutet av 1960-talet fanns en önskan om att, genom skolan, slå broar över gamla samhällsklyftor. Det var en jämlikhetssträvan inom den politiska vänstern där skolan var nyckeln till att avskaffa klassamhället (Olof Palme 1968) och vara en spjutspets mot framtiden (Richardson, 2004). Enligt Lindensjö (2002) gav dock jämlikhetssträvandena, att ge alla, oavsett social bakgrund, lika möjlighet till högre utbildning endast ett marginellt genomslag på rekryteringsmönstret till högre utbildning. Andelen ungdomar från privilegierade grupper var alltså dominerade inom högre utbildning. Politiska åtgärder som främjade de ekonomiska möjligheterna visade sig otillräckliga. Så länge betydande skillnader i uppväxtvillkor föreligger är idealet utopiskt hävdar Lindensjö. Jämlikhetsbegreppen, som vid den här tiden, i hög grad var relaterat till förhållandet mellan samhällsklasser har efterhand alltmer ersatts av det politiskt mindre laddade begreppet likvärdighet. Det ägnas mer åt att diskutera ”identiteter” som etnicitet, kön och sexuell läggning (Lindensjö, 2002).

Efter reformeringen 1994 minskade den statliga styrningen och kritik riktas fortfarande mot att skolan inte är nationellt likvärdig. Enligt Broady och Lund-

¹⁴ Statistik från 2011 visar att 12 procent av eleverna som gick ut årskurs 9 våren 2011 inte hade godkänt betyg i svenska, svenska som andraspråk, engelska eller matematik (Skolverket, 2011c).

¹⁵ Det finns något olika sätt att definiera vilka program som räknas till det yrkes- respektive studieförberedande programmen. I denna uppgift har jag exkluderat naturvetenskapligt, samhällsvetenskapligt, estetiskt och tekniskt program.

gren (2006) har skolpolitiken efter reformeringen blivit mer reaktiv och populistisk i bemärkelsen att det är medierna som drivit olika frågor. Regeringen har tagit ett steg tillbaka och inordnat politiska beslut utifrån opinionstryck. Exempelvis ökade kontrollen och fler inspektörer tillsattes, efter att frågan drivits i media (Broady & Lundgren, 2006).

Inför GY 2011 framfördes kritik mot att gymnasiegemensamma ämnenas omfattning minskar och att yrkesprogrammen därmed inte längre ger högskolebehörighet. Skilda in- och utgångar, och olika villkor för övergång till högre utbildning, berör enligt Lundahl (2008) en av den svenska utbildningspolitikens stridsfrågor. Frågan handlar om elevdifferentiering, nämligen i vilken omfattning och när den ska ske (Lundahl, 2008). Berglund och Lindberg (2009) menar att det finns en risk att elever som väljer fel typ av program hamnar i en återvändsgränd och inte på en ”framtidsväg”. En tillbakablick på de elever som efter yrkesförberedande program påbörjat högskolestudier visar att andelen av dessa studenter har ökat sedan programgymnasiets införande. Efter införandet av GY 2011 begränsas deras möjlighet att läsa vidare (Berglund & Lindberg, 2009). Även om alla elever inte har förutsättningar för högskolestudier bör möjligheten finnas. Omfattande svensk forskning (Husén & Härnqvist, 2000; Härnqvist, 1993; Svensson, 2007) visar att social bakgrund fortfarande påverkar antagning till högre utbildning, även om en viss utjämning av snedrekryteringen har skett under det sista halvsekle. Föräldrarnas utbildning och ambitionsnivå avspeglas i elevernas prestationer och val av utbildning (Husén & Härnqvist, 2000; Härnqvist, 1993; Svensson, 2007). Utbildning kompenserar således inte fullt ut för elevens sociala bakgrund. Äldre utredningar (SOU 1966:3) och studier av Härnqvist (1992, 1993) visar dock att när elever ges möjlighet att senarelägga valen av utbildningsväg minskar risken för inläsningseffekter (Härnqvist, 1992, 1993; SOU 1966:3).

Enligt Bergström och Wahlström (2008) är många yrkesverksamheter idag dessutom teoretiskt avancerade och kräver goda kunskaper och generiska färdigheter. I GY 2011 sänks ambitionen, vilket Bergström och Wahlström menar att på sikt kan innebära att arbetsmarknaden blir begränsad för denna grupp. Förändringarna genomförs trots att det råder utbildningspolitisk konsensus om arbetslivets behov av kvalificerad arbetskraft. Frågan är på vilket sätt den tydliga uppdelningen av eleverna inom gymnasieskolan tillmötesgår arbetsmarknadens och samhällets behov. Gymnasieutredningen har inte undersökt gymnasieutbildningens relation till den allt mer komplexa arbetsmarknaden (Bergström & Wahlström, 2008). Hjort Liedman och Liedman (2008) ställer frågan om varför eleverna på yrkesförberedande program behöver förberedas

mindre för kommande samhällsliv än elever som planerar att studera vid högskolan.

Kritik har riktats mot gymnasieutredningen (SOU 2008:27) från flera forskare. Berglund och Lindberg (2009) anser att referenser till aktuell yrkespedagogisk forskning saknas och att det är anmärkningsvärt att den positiva uppmärksamhet som den svenska integrerade gymnasieskolan fått i internationella sammanhang inte nämns. Svensson (2007) ställer sig frågande till att det inte ingått i uppdraget att undersöka hur nuvarande gymnasieskola fungerar. Frågor om vilka elever som lyckas respektive som misslyckas, och varför vissa avbryter sin utbildning, ingick inte i uppdraget. Svensson ställer frågan om det kan finnas andra orsaker än ökade inslag av teoretiska moment som gör att elever inte alltid lyckas. Slutsatsen är att gymnasieskolan är bättre än sitt rykte. Vid Göteborgs universitet finns ett longitudinellt forskningsprojekt som går tillbaka till 1960-talet där studieresultat inom gymnasieskolan analyseras. Vid en jämförelse av studieavbrott mellan elever som antogs till gymnasiet 1998 och 2003 framkommer att studieavbrotten minskat med över 5 procent. Jämförelser med elever som påbörjat gymnasiestudier 1993 eller tidigare kan bli missvisande eftersom betygsystemet under den tiden var relativt och för att de elever som avslutade gymnasiet med lägsta betyg i alla ämnen även räknas som slutförda. Det gick inte att få underkänt i något ämne (Svensson, 2007).

Det finns också ett ifrågasättande av hur den nu gällande läroplanen (Lpf 94) med dess kunskapssyn, som ska ligga till grund för GY 2011 oavsett studieväg, ska kunna efterföljas. Skolan ska skapa goda förutsättningarna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling, utifrån Lpf 94. Frågan är hur denna skrivning ska tolkas gentemot den i GY 2011 mer funktionalistiskt beskrivna synen på förhållandet mellan skolan och arbetsmarknaden. Det finns en spänning däremellan (Hjorth Liedman & Liedman, 2008), vars effekter ännu inte framträtt.

Ett centralt tema i samtliga gymnasiereformer under de senaste femtio åren har varit att utbildningarna ska svara mot ett snabbt föränderligt arbetsliv, och därmed bidra till ekonomisk utveckling. Vad som politiskt sett varit åtskiljande är frågan om hur detta ska ske. Det har funnits en spänning mellan bredd och anpassningsförmåga å ena sidan, och specialisering och konkretisering å andra sidan (Lundahl, 2008). Tidigare reformers anpassning till arbetsmarknaden har haft ett mer långsiktigt samhällsekonomiskt tänkande än nuvarande reform (GY 2011) vars fokus snarare ligger på företag och sektorer än på nationalekonomiska aspekter (Lundahl, Arreman, Lundström, & Rönneberg, 2010).

Med förändringarna som genomförs i och med GY 2011 finns en politisk ambition att flera elever ska uppnå godkända resultat inom gymnasieskolan. Olofsson (2008b) visar att för elever med en oavslutad gymnasieutbildning ökar risken för långvarig arbetslöshet med åtföljande försörjningsproblem. För elever som klarar gymnasieutbildningen gäller omvänt nämligen att examen kan ha avgörande betydelse för etablering på arbetsmarknaden. Yrkesutbildningen kan på så sätt bidra till att kompensera för olika sociala bakgrunder (Olofsson, 2008b). Det finns således olika syn på vilka konsekvenser införandet av GY 2011 kan komma att få.

Mot bakgrund av ovanstående generella beskrivning av gymnasieskolans utveckling följer en beskrivning av vård- och omsorgsutbildningarna samt fordons- och transportutbildningarna mer specifikt.

Vård- och omsorgsutbildningar

För vård- och omsorgsområdet görs en historisk tillbakablick med fokus på arbetsplatsförlagd utbildning. Inom vård- och omsorgsområdet har mer omfattande utbildningsforskning genomförts än inom fordonssektorns utbildningsområde. År 1999 genomförde Skolverket en utvärdering av fordonsprogrammet, som till stor del ligger till grund för nedanstående beskrivning. Någon motsvarande utvärdering gjordes inte av omvårdnadsprogrammet med motiveringen att det redan var ett väl beforskat område. Detta som en bakomliggande förklaring till varför beskrivningarna av programmen har olika utformning. Lärlingsutbildningen kan därefter ses i ljuset av den historiska och yrkes-specifika utvecklingen.

Vård- och omsorgsutbildningar finns på ungdomsgymnasiet och inom kommunal vuxenutbildning samt på eftergymnasial nivå inom Yrkeshögskolan. Läsåret 2009/2010 var cirka 12 000 elever inskrivna på omvårdnadsprogrammet vilket motsvarar 3,7 procent av samtliga elever inom gymnasieskolan. Andelen kvinnor på programmet var 79 procent. Vid samma tidpunkt var det ungefär lika många per kalenderår som slutförde omvårdnadsprogrammets karaktärsämneskurser inom Komvux (Skolverket, 2011a, 2011b). Det är numera vanligt

att den studerandes tidigare kunskaper från arbetsliv valideras¹⁶ inom ramen för kommunal vuxenutbildning. Detta har inneburit en möjlighet för många som arbetat inom vård och omsorg, utan fullgod utbildning, att få en förkortad utbildning (Fejes & Andersson, 2008). År 2010 var drygt 4500 studenter inskrivna på någon av yrkeshögskolans utbildningar inom Hälso- och sjukvård samt socialt arbete (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2011).

Nedan följer en kort beskrivning av den vårdpedagogiska forskningen om vård- och omsorgsutbildningar som genomförts på gymnasienivå. De valda delarna berör den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen, som sällan kallas för lärlingsutbildning, men innehållsmässigt haft likheter med vad som vanligen benämnts lärlingsutbildning. Därefter ges en beskrivning av den i studien aktuella gymnasiala vård- och omsorgsutbildningen nämligen omvårdnadsprogrammet.

Om arbetsplatsförlagd utbildning

Inom den vårdpedagogiska forskningen har gymnasieskolans arbetsplatsförlagda lärande studerats under en lång rad av år under 1970- och 1980-talen¹⁷. År 1975 studerade Johansson hur blivande lärare i klinisk sjukvård skulle uppnå en handlingsberedskap inför olika problem i kommande arbete (Johansson, 1975). Innehållet bygger på en kartläggning av kliniklärares arbetsförhållanden med inriktning på svårigheter i arbetssituationen (Johansson, 1974). När Johansson några år senare, i en inventering, inriktar sig på olika problem förbundna med undervisning i yrkesverksamheter, exempelvis på vårdavdelningar, inleder hon med frågan: ”Vad är utmärkande för utbildningar som delvis bedrivs som praktiska studier utanför klassrummet?” och ”Vad förväntar vi oss därvid av den specifika utbildningsmiljön?” Problemen hon finner hör samman med organisationsformen, nämligen att arbetet inom vårdenheten har andra mål än vad utbildningens praktik har (Johansson, 1977). År 1978 riktar Johansson uppmärksamheten mot utvärdering av den kliniska utbildningen och tar upp självutvärderingen liksom utvärdering relaterad till uppgifter (Johansson, 1978). Något år senare behandlas patientens roll i undervisningen. Patientens

¹⁶ Validering är en process som innebär en strukturerad bedömning, värdering, dokumentation och erkännande av kunskaper som en person besitter oberoende av hur de förvärvats (Ds 2003:23).

¹⁷ En forskargrupp inom vårdpedagogik har under ledning av professor Britt Johansson under 1970- och 1980-talen studerat vård- och omsorgsutbildningar på gymnasienivå. Därefter finns endast enstaka studier inom området.

situation i vården sammanhänger på olika sätt med elevens praktik. Dels kan patienten liknas vid ”ett läromedel” i utbildningen då den kliniska undervisningen är patientcentrerad. Dels grundläggs kunskaper, normer och värderingar, som senare kommer att användas i patientvården (Johansson & Björn, 1979). Ytterligare studier finns som undersöker effektivitet i klinisk utbildning (Johansson, 1979, 1980). I ett projekt om studievägar i etappvis uppbyggd vårdutbildning studerades förhållandet mellan kunskapsförmedling i utbildning och kunskapsanvändningen i arbetslivet. En del handlade om hur teoriundervisningen förhåller sig till praktisk utbildning (Johansson, 1983, 1984, 1994); en annan om att jämföra utbildningsinnehållet med kunskapsanvändningen i arbetslivet efter avslutad utbildning (Johansson & Pilhammar Andersson, 1985).

Försöksverksamheten med grund- och tilläggskurser på vårdlinjen har utvärderats avseende praktikutbildningens uppläggning och innehåll samt samverkan och handledning. Av resultaten framgår att bedömning, som utgör en del av handledningen, ofta uppfattas som problematisk inom alla praktikområden (Walldal, 1988). I slutet av 1980-talet publicerades Johanssons rapport *Från allmänmänsklig till omvårdnadskompetens* (Johansson, 1988) vars teoretiska ansats kom att bli den begreppsliga och vårdpedagogiska utgångspunkten för försöksverksamheten med den treåriga omvårdnadslinjen (Gunnarson, 1997; Skolöverstyrelsen, 1988).

Övergången från praktikplats till arbetsplatsförlagd utbildning (APU), introducerades genom Lpf 1994 (Lpf 94, 1994), och förstärkte arbetsplatsernas betydelse i utbildningen. Med APU-modellen försvann kliniklärarna, som tidigare hade varit anställda av skolan för att bland annat handleda elever på praktikplatsen. Ordinarie personal på arbetsplatserna tog över handledningsuppgiften. I de flesta fall är det undersköterskor som deltagit i handledarutbildning i skolans regi, som har ansvaret för elevernas arbetsplatsförlagda utbildning.

Omvårdnadsprogrammet

Omvårdnadsprogrammet var den grundläggande vård- och omsorgsutbildning på gymnasienivå som gällde 2008 då datainsamlingen till denna studie genomfördes. Det är en generalistutbildning som ger grundläggande kunskaper för arbete inom hälso- och sjukvård samt vård och omsorg. Utbildningen är studieförberedande för högre utbildning precis som gymnasieskolans övriga program. Efter avslutad utbildning kan eleven söka arbete som undersköterska, mental-

vårdare, hemvårdare eller motsvarande (Skolverket, 2000a, 2007a). Omvårdnadsprogrammet utgår från en värdegrund som betonar människors lika värde, mänsklig värdighet och välbefinnande. Etiska aspekter, liksom insikter i hur man möter och kommunicerar med människor i olika vård- och omsorgssituationer, genomsyrar utbildningen som helhet. I utbildningen ska eleven också utveckla förmåga att iakttä, uppfatta och värdera förhållanden och påståenden samt att beakta olika behov och förutsättningar bland människor från olika kulturer. Härutöver ska eleven utveckla förmåga att arbeta självständigt och i arbetslag (Skolverket, 2007a). I karaktärsämnen omvårdnad och social omsorg är utgångspunkten att främja människors hälsa och stödja varje individs förmåga att utveckla sina resurser. På omvårdnadsprogrammet (2500 poäng) omfattar karaktärsämnena och gemensamma kurser 650 poäng och här till kommer 700 poäng valbara kurser med vars hjälp programmets karaktär stärks. Kurser inom karaktärsämnena riktar sig både mot hälso- och sjukvårdens och socialtjänstens verksamheter. Utbudet av valbara kurser är brett och riktar bland annat mot omsorgen av psykiskt utvecklingsstörda/funktionshindrade, psykiatri och socialpsykiatriens område, sjukvård, geriatrik och hemsjukvård. Inom ramen för det individuella valet väljer eleven fritt kurser på sammanlagt 300 p. Under minst 15 veckor är elevens utbildning förlagd till olika arbetsplatser (APU). Ett projektarbete på 100 poäng ingår i utbildningen och eleven läser sammanlagt 750 poäng kärnämnen. Omvårdnadsprogrammet har inga nationella inriktningar, däremot finns ett flertal olika lokala inriktningar (Skolverket, 2000a).

Karaktärsämneslärarna på omvårdnadsprogrammet kommer, enligt Skolverket (2000c), från yrken inom vård- och omsorgssektorn och har ett internaliserat norm- och värderingssystem präglad av humanism och omhändertagande. En omvårdande och engagerad yrkeskultur överförs till skolans verksamhet. Det blir synligt genom lärares starka engagemang i elevernas sociala utveckling. Innehållet i omvårdnadsprogrammets karaktärsämnen bidrar till detta då de lätt knyter an till eleven som person. Innehållet kan handla om livsstil och sjukdomsrisker, olika uppväxtmiljöers betydelse för utvecklingen, ledarskap och självkännedom. I undervisningen ges bland annat möjlighet att diskutera livsfrågor och att reflektera över den egna förmågan att möta andra människor. Kunskaper av förståelse- och inlevelsekaraktär blir för många en metainläring. Utbildningen bidrar därmed till en ökad social förmåga och utveckling av personligheten samt formande av vuxenidentiteten. Lärarnas arbetssätt kännetecknas av en elevcentrerad undervisning som i möjligaste mån individualiseras. De kulturskillnader som finns på många program mellan kärn- och karaktärsämneslärare är på omvårdnadsprogrammet mindre. Karaktärsämneslä-

rarna inom vård och omsorg har en flerårig högskoleutbildning i grundyrket innan lärarutbildning. Därför ligger kärn- och karaktärsämneslärares utbildningsnivå inom omvårdnadsprogrammet närmare varandra än på andra program, vilket kan bidra till mindre kulturskillnad mellan de båda lärargrupperna inom programmet (Skolverket, 2000c).

Även om det idag finns Yrkeshögskoleutbildningar, som växer i en allt snabbare takt, och möjlighet finns att validera kunskaper inom den kommunala vuxenutbildningen, så ersätter detta inte den reguljära gymnasieutbildningen. Från hösten 2011 ersattes omvårdnadsprogrammet (OP) av Vård- och omsorgsprogrammet (VO). För mer information se Appendix.

Fordonsutbildningar

Fordonsutbildningar bedrivs inom ungdomsgymnasiet och yrkeshögskolan. När datainsamlingen till denna studie genomfördes var det fordonsprogrammet (FP) som var den aktuella utbildningen inom detta område på gymnasienivå. Läsåret 2009/2010 var cirka 17000 elever inskrivna på fordonsprogrammet vilket motsvarar 4,3 procent av samtliga elever inom gymnasieskolan. Andelen män på programmet motsvarade 90 procent. Yrkeshögskolan hade utbildningar inom områdena Fordon och transport samt Teknik och tillverkning. Under år 2010 var drygt 2600 studenter inskrivna på någon av dessa utbildningar inom områdena transporttjänster (Myndigheten för yrkeshögskolan, 2011) respektive på utbildningar inom Fordons- och farkostteknik inom området Teknik och tillverkning (P. Kossack, analytiker på YH, personlig kommunikation 110404).

Utvecklingen av fordonsprogrammet har påverkats av bilismens och transportsystemens utveckling. Under bilismens framväxt utvecklades bilarna utifrån den tidens teknik och infrastruktur. Bilarna var i behov av service och underhåll, och av de skälen växte efterhand olika utbildningar till mekaniker fram. På motsvarande sätt gäller beskrivningar för flygplan och helikoptrar. Efterhand växte också ett transportsystem fram med stor betydelse för samhällsutvecklingen. Bilismen ökade ytterligare och utbyggnad av infrastruktur i form av trafikleder och knutpunkter för byte av transportslag medförde nya utbildningskrav för arbete inom transportsystemet (Skolverket, 2006a).

Fordonsprogrammet

Gymnasieskolans fordonsprogram har till uppgift att utveckla grundläggande kunskaper för arbete med service och underhåll av fordon och flygmaskiner samt transporter med hjälp av fordon. Det huvudsakliga syftet har länge varit att utbilda bilmekaniker (personbilteknik), men programmet har även inriktningar mot flygteknik, karosseri, maskin- och lastbilteknik samt transport. Fordonsprogrammet (2500 poäng) är liksom övriga gymnasieprogram studieförberedande. Gemensamma karaktärsämneskurser omfattar 500 poäng och därtill kommer 200-500 poäng inom de olika inriktningarna. Valbara kurser omfattar 300-650 poäng och inom ramen för det individuella valet väljer eleven fritt kurser om 300 poäng. Ett projektarbete på 100 poäng ingår också i utbildningen och eleven läser sammanlagt 750 poäng kärnämnen (Skolverket, 2009b). De vanligaste yrkesområdena, tre år efter avslutade gymnasiestudier, är transport- och maskinförarbete samt metallhantverk och reparatörsarbete (Skolverket, 2009a).

Arbetet inom fordons- och transportbranschen styrs av internationella regler och bestämmelser och såväl trafik-, fordons- som flygbranschen är internationella verksamheter. Transporter sker i ökande omfattning mellan länder. Alltfler instruktioner och manualer till den tekniska utrustning som används inom fordonstekniska verkstäder är på engelska. Förmågan att kunna kommunicera på engelska är därför av stor betydelse liksom förståelsen för andra kulturer. Fordonstransporter, underhåll och service belastar miljön med avgaser, utbytta reservdelar och överblivet material, och därför framhålls miljöperspektivet också som centralt i programmet (Skolverket, 2006a).

Skolverket (2000d) genomförde under åren 1998/99 en utvärdering av fordonsprogrammet. Vägen till yrket för karaktärsämneslärarna på fordonsprogrammet har ofta gått via tidigt teknikintresse, särskilt för bilar. Efter obligatorisk skolgång har de flesta genomgått yrkesskola eller fordonsteknisk linje på gymnasiet. Därefter en yrkesperiod i förvärvslivet, antingen som chaufför för entreprenadmaskiner och/eller transportfordon och/eller som mekaniker och/eller bilplåtslagare på verkstad. Skolverket konstaterar att det är en grupp kunniga och intresserade yrkesmän som blivit karaktärsämneslärare. Beslutet att bli lärare är något som för de flesta mognat fram, och för många av dem har drivkraften varit att få arbeta med tonårselever. Lärare och elever har visat att man betraktar kunskaper inom karaktärsämnet som ett hantverk och kunskapsbildningen ses som outtalad och praktisk. Skolverket definierar det som ett instrumentellt förhållande till kunskap där kunskapen i sig inte har något egenvärde

utan bör användas till något tydligt och konkret. Fordonsprogrammet har enligt Skolverket (2000d) en resultatutvärderad och ”outtaland yrkeskultur”.

Fordonsprogrammets brist på utrustning, som motsvarar arbetslivets, påtalas redan i utvärderingen (Skolverket, 2000d). Yrkesområdet är teknikintensivt med relativt snabba förändringar. Framförallt upplevde skolans elever, efter branschkontakter under praktik och APU, att skolans utrustning var gammal och föråldrad. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen upplevde eleverna mestadels som givande och rolig trots vissa kvalitetsbrister. De negativa synpunkter som framförts har bland annat visat att eleverna ibland har fått utföra rutinartade och enahanda uppgifter och inte tillåtit att pröva nya moment. Lärarna anser att det inte går att ställa för höga krav på APU, och att de därför själva måste kontrollera och följa upp elevernas kunskaper på skolan (Skolverket, 2000d).

Utvärderingen visar vidare, att elever på fordonsprogrammet trivs bättre än eleverna på flera andra program. Kontakten med karaktärsämnesläraren är i många fall elevens enda kontinuerliga och mest betydelsefulla vuxenkontakt. Detta är en slutsats, som ger karaktärsämnesläraren på fordonsprogrammet en stor personlig betydelse och deras informella inflytande över eleven omfattar mer än själva utbildningen. Genom att läraren själv en gång varit i elevernas situation representerar de en konkret och möjlig vuxenmodell, och därmed en förebild. Utvärderingen visar också att eleverna på programmet har relativt svaga resultat och låg status jämfört med elever på andra program, men de har en hög grad av trivsel i skolan och visar tydlig stolthet över sin utbildning (Skolverket, 2000d).

Sammanfattning

Vid en historisk tillbakablick på yrkesutbildningarna och de förändringar som de genomgått finns några återkommande problemområden: arbetsplatsförlagd eller skolförlagd utbildning, yrkesutbildningars djup i förhållande till bredd, allmänbildningens omfattning i yrkesutbildningen samt elevens fria val i relation till arbetsmarknadens kompetensbehov. En av de stora förändringar som skett under den senaste fyrtioårsperioden är gymnasiereformen 1971 med grund i 1960-talets *Gymnasieutredning* och *Yrkesutbildningsberedning*. Inom de då tvååriga yrkesförberedande linjerna ökade inslaget av allmänbildande ämnen medan yrkesämnen minskade i omfattning. Det fanns, vid denna tid, en

politisk vision om att slå broar över gamla samhällsklyftor och att se skolan som en spjutspets mot framtiden. Jämlikhet innebar att alla skulle ges samma möjlighet till högre studier. Under 1970- och 1980-talen genomfördes ett antal utredningar och försöksverksamheter. Störst betydelse för yrkesutbildningarna hade ÖGY-utredningen, som 1986 lade grunden till att yrkeslinjerna blev treåriga.

När programgymnasiet genomfördes 1994 innebar det att skolan decentraliserades och ett stort antal valmöjligheter erbjöds eleverna. Lärarna fick genom målstyrning större frihet och ansvar att utforma den egna undervisningen utifrån nationellt fastställda mål. Allt snabbare omvärldsförändringar motiverade förändringarna, och lärarnas uppdrag förändrades när samarbetet med arbetslivet ökade. Kraven på läraren förändrades också då elevernas personliga bildning kom att betonas. Samtliga gymnasieprogram, såväl teoretiska som praktiska, blev treåriga och högskoleförberedande och en av avsikterna var att minska snedrekryteringen till högskolan. Programgymnasiet kom att vara fram till införandet av den nya reformerade Gymnasieskolan, GY 2011, läsåret 2011/12.

GY 2011 innebär tre möjliga inriktningar: yrkesprogram, lärlingsutbildning och studieförberedande program. Lärlingsutbildningen ger samma yrkesexamen som skolförlagda yrkesprogram. De allmänbildande ämnena har minskat i omfattning på yrkesprogrammen, som inte längre ger högskolebehörighet. En av avsikterna med gymnasiereformen (GY 2011) är att skapa förutsättningar för ett större antal ungdomar att bli godkända och avlägga yrkesexamen från gymnasieskolan samt att underlätta övergången till arbetslivet. Anställningsbarheten ska öka och utbildningen ska motsvara arbetslivets behov.

GY 2011 kan delvis ses som en återgång till det skolsystem som rådde före 1971 som innebär yrkes- respektive studieförberedande utbildningar varit åtskilda alltsedan medeltiden (jfr Wallin 1997). Detta innebär ett avsteg från de kunskaps- och bildningsideal samt den politik som förts under de senaste decennierna. En differentiering sker redan inför gymnasievalet genom att antagningskraven ökar. Eleverna på yrkesprogrammen avlämnas, det vill säga avskiljs, från högre utbildning efter gymnasieskolan. Detta kan ställas mot värdet av att avlägga en yrkesexamen med slutbetyg. Även om tidigare reformer har anpassats till arbetsmarknadens behov har det varit mer långsiktigt än i GY 2011. Nu är det mer företag och sektors ekonomiska intressen som styr än nationalekonomiska aspekter. Lärarnas uppdrag påverkas också då arbetsmarknaden får ett större inflytande över utbildningen.

De lärare som medverkar i studien arbetar inom gymnasieskolans Omvårdnads- respektive Fordonsprogram. Omvårdnadsprogrammet ger grundläggande kunskaper inom hälso- och sjukvård samt vård och omsorg. Fordonsprogrammets utbildar i första hand bilmekaniker men har flera inriktningar, varav en är mot transportsektorn.

Lärlingsutbildning

Nedan följer en beskrivning av begreppet lärling och den historiska framväxten av en informell och formell lärlingsutbildning samt den nu aktuella framväxten av en gymnasial lärlingsutbildning. Därefter följer en diskussion om olika utgångspunkter för lärlingsutbildning och en tematisk belysning av forskning om lärlingsutbildning.

Lärling

Begreppet lärling har funnits sedan skråväsendets tid. I Nordisk familjebok från 1912 beskrivs lärlingen som en person som i allmänhet är anställd hos yrkesidkaren, för att under dennes ledning utbildas till utlärare yrkesarbetare. Avtalet om lärlingsanställning innebar därmed ett blandat arbets- och läroavtal. Genom avtalet ställde lärlingen sin arbetskraft till arbetsgivarens förfogande, och arbetsgivaren förband sig att tillhandahålla lärlingen den avsedda yrkesutbildningen. Detta gällde huvudsakligen industriyrken där det krävdes en längre tids lära i yrket. I de stora kulturländerna omfattade lärlingslagarna även handelsyrket (Nordisk familjebok, 1912).

Begreppet lärling kan ses i både formell och informell mening. Kvale och Nielsen (2000) uppmärksammar genom begreppet mästarlära informellt lärande som inte har direkt anknytning till etablerade utbildningssystem utan primärt sker genom att arbete och lärande sammankopplas. Även språkligt finns olika betydelser då mästarlära och lärlingsutbildning ges olika betydelser inom de germanska språken. I ordet lärlingsutbildning betonas lärlingars lärande och i ordet mästarlära framhålls mästarens roll för lärandet. Mästarläran syftar på ett specifikt innehåll och att lärandet är situerat i konkreta sammanhang som är en del av en materiell, social och historisk praxis. Det situerade lärandet påverkas av situationsspecifika faktorer i lärlingens praxisgemenskap. Mästarläran i offentliga utbildningssystem kan ses som begränsad. Det offentliga utbild-

ningssystemet antar elever via urvalskriterier såsom exempelvis betyg, vilket står i kontrast till mästarläran där lärlingen väljer sin mästare och mästaren väljer sin lärling. Mästarens auktoritet och tradition som representeras får en annan betydelse än lärarens på skolan (Kvale & Nielsen, 2000). Jag ser inte heller att mästarens auktoritet är att jämföra med handledares roll på den gymnasiala lärlingsutbildningen. Lave och Wenger (1991) visar hur lärande kan ske genom legitimt perifert deltagande i en praxisgemenskap. Legitimt deltagande innebär att lärlingen är antagen som medlem i en yrkesgemenskap. Genom att följa arrangerade lärandebanor rör sig lärlingen från ett arrangerat legitimt perifert deltagande mot fullvärdigt deltagande. Lärande sker i kraft av personers konkreta deltagande i samhällelig praxis. Ett brett spektra av yrkesgrupper har deltagit i Lave och Wengers studier: bl a skräddare i Liberia, barmorskor på Yucatán och slaktare i USA (Lave & Wenger, 1991). I litteraturen skiljs mellan två perspektiv på mästarlära som lärandeform, dels ett individorienterat och dels ett decentrerat synsätt. I det individorienterade synsättet ses förhållandet mellan mästare och lärling som centralt för lärandet. Imitation och identifikation ges stor betydelse. I det decentrerade synsättet är lärlingens deltagande i praxisgemenskapen centralt och stor vikt läggs vid legitimt perifert deltagande. Kunskaper och färdigheter ger, genom praxisgemenskapen, mer än att vara knuten till en enskild person (Elmholdt & Winsløv, 2000).

Mästarlära är, enligt Kvale (2000), mycket äldre än skolundervisning och det finns både praktiska och samhälleliga orsaker till mästarlärans tillbakagång i modern utbildning. När industrialiseringen avlöste hantverksmässig produktion infördes den moderna skolutbildningen med byråkratiska former för kontroll, disciplin och selektion. En hantverksmästare med ett fåtal lärlingar och gesäller är inte realistiskt i modern massutbildning. Kvale (a a) visar dock att undantag finns inom högre utbildning såsom exempelvis forskarutbildning där mästarläran har varit en avgörande utbildningsform för att nå de mest avancerade trappstegen i personliga lärandebanor. Flera nobelpristagare inom kemi, fysik och medicin finns inom denna grupp (Kvale, 2000). Även inom sjuksköterskeutbildningen, som formellt övergav lärlingssystemet under mitten av 1960-talet, lever mästarlärlingssystemet kvar om än i en förändrad form (Bisholt, 2009).

I studien är den gymnasiala lärlingsutbildningen, och därmed även lärlingen, en del av det formella utbildningssystemet. Begreppet lärling syftar, om inget annat anges, på en elev som inom ramen för gymnasieskolans lärlingsinriktade utbildningar fullgör sin utbildning på en arbetsplats. I Sverige idag används och definieras begreppen lärling och lärlingsutbildning, olika beroende på nivå i utbildningssystemet och var utbildningen genomförs. I den tidigare länsarbets-

nämndens (nedlagd 080101) regi förekom lärlingsutbildning regionalt som en arbetsmarknadsåtgärd. I dessa fall utgick ersättning till företaget som åtog sig en lärling i syfte att öka anställningsbarheten för individen. I vissa branscher, såsom exempelvis bygg med inriktning VVS¹⁸, bedrivs lärlingsutbildning eftergymnasialt för att erhålla yrkesbevis. Inom en del hantverksyrken bedrivs eftergymnasial utbildning som leder fram till gesäll eller mästarbrev (Skolverket, 2006b). Kollektivavtalsbunden färdigutbildning finns även inom el-, fordons-, hantverks-, restaurang- och livsmedelssektorn (SOU 2008:27).

Inom gymnasieskolans individuella program¹⁹ genomförs också lärlingsutbildning. Eleven har då möjlighet att förena en anställning i ett företag med att skolan fortfarande har ansvaret för eleven. Lärlingsliknande former av utbildning förekommer också där ett visst program inte kan erbjuda en viss önskad inriktning. Det kan exempelvis vara byggprogrammet, som inte har möjlighet att erbjuda utbildning mot plåtslageri. Skolan kan då teckna avtal med ett enskilt företag eller branschskola, som ansvarar för karaktärsämnesundervisningen. I samtliga ovanstående former används begreppet lärling. Inom EU är detta otydligt då begreppet lärling generellt avser ett anställningsförhållande till ett företag. Skolverket föreslår därför att begreppet gymnasial lärlingsutbildning ska användas och att det är skolan som är ansvarig för utbildningen (Skolverket, 2006b). Olofsson (2008a) anser att lärlingsbegreppet i Sverige i princip har givits en ny innebörd. Från att ha handlat om en ”traditionell lärlingsutbildning” har benämningen ändrats till en ”modern lärlingsutbildning” eller en ”lärlingsutbildning i lärlingsliknande former”. Anställningen av lärlingen, som historiskt sett varit central i lärlingsbegreppet, är inte längre lika central (Olofsson, 2008a). I en historisk jämförelse är lärlingsutbildningen nu reglerad.

De lärlingslärare och handledare som ansvarar för utbildningen av gymnasiala lärlingar har lite gemensamt med den mästarlärare som tidigare beskrivits. Därmed lämnar jag den informella lärlingsutbildningen.

¹⁸ Värme, vatten och sanitet.

¹⁹ Inom GY 2011 ersätts det Individuella programmet med fem särskilda program: preparandutbildning, språkintrödn, programinriktat individuellt val, yrkesintrödn och individuella alternativ.

Lärlingsutbildningens historik

I de mer övergripande beskrivningarna av det svenska lärlingssystemet under 1900-talet lyser vård- och omsorgsutbildningar med sin frånvaro. Med tanke på omfattningen av tillgänglig information, då man söker mer yrkesspecifikt på vård- och omsorgsutbildningar, är det förvånande att dessa utbildningar inte omnämns på en övergripande nivå. Utbildningarna framstår som självständiga och att ha skapat sin egen historieskrivning. De ingår inte i övriga yrkesutbildningars historia, som mestadels avser industri, hantverk och verkstad. Därför beskrivs i korthet vårdutbildningarnas lärlingshistorik inledningsvis under en egen rubrik.

Vårdutbildningar

Även om det före mitten av 1950-talet inte fanns någon särskild utbildning för sjukvårdsbiträden, så finns beskrivningar av hur inskolning och träning genomfördes på arbetsplatser i ett lärlingssystem. Parallellt ingick ibland också en viss teoretisk undervisning (Civildepartementet, 1916; SOU 1962:4). Sjuksköterskornas lärlingsutbildning sträcker sig tillbaka under en längre tidsperiod. Från 1867, då de första eleverna mottogs vid en sekulariserad sjuksköterskeskola, fram till början av 1960-talet utbildades svenska sjuksköterskor i ett lärlingssystem. Utbildningen var förenad med anställning (Dillner, 1962).

”en lärling ställer sin arbetskraft till arbetsgivarens förfogande och denne ska å sin sida bereda lärlingen den avsedda utbildningen. Här är sålunda fråga om ett blandat arbets- och läroavtal” (Dillner, 1962, s. 13)

Därefter blev sjuksköterskeskolorna läroanstalter för yrkesundervisning och sjuksköterskeeleven var inte längre lärling och nästan oundgänglig som arbetskraft inom sjukhuset. Den blivande sjuksköterskan var studerande vid en läroanstalt för yrkesutbildning (Dillner, 1962). Vård- och omsorgsutbildningar har således en lång historik av undervisning i lärlingsliknade former. Instruktionsköterskor, klinicklärare och undervisningssjukhus är termer som ofta återkommer i det historiska materialet. Benämningar och former har avlöst varandra. Oftast har dock inte benämningen lärling används, även om man per definition under flera tidsperioder skulle kunna kalla elever för lärlingar. De har varit anställda, uppburit en mindre lön, haft handledare och avlagt praktiska prov för att bli godkända. Nationella Lärlingskommittén (SOU 2009:85; SOU 2010:75) anser, trots den historiska beskrivningen, att vård och omsorg hör till yrkesområden med svag eller obefintlig lärlingstradition. Kommittén bedömer det angeläget att lärlingsutbildning utvecklas även inom dessa områden förutsatt att

efterfrågan finns (SOU 2009:85; SOU 2010:75). Ett argument är att det ur jämställdhetssynpunkt är viktigt att utveckla lärlingsutbildning inom traditionellt kvinnliga områden (SOU 2009:85). Att vård och omsorg skulle haft en svag eller obefintlig lärlingstradition måste dock ifrågasättas.

Övriga utbildningar

Under senare delen av 1900-talet har åtskilliga försök initieras för att etablera lärlingsutbildningar i Sverige, om än inte i någon större omfattning. Forskningen visar att dessa försök sällan fallit väl ut. Flera reformer i svensk utbildningshistoria har, enligt Olofsson och Wadensjö (2006), varit avgörande för lärlingsutbildningens ringa betydelse. De avser de första reformerna om praktiska ungdomsskolor och verkstadsskolor runt år 1920, 1950-talets reformer i yrkeskolan samt besluten i slutet av 1960-talet om en integrerad gymnasieskola.

År 1918 och 1921 års beslut om praktiska ungdomsskolor lade grunden till de första moderna lagarna om yrkesutbildning i Sverige. Med statligt stöd upprättades därefter praktiska ungdomsskolor. Här avsågs dels lärlings- och yrkeskolor med inriktning mot industri, hantverk, handel och husligt arbete, dels verkstadsskolor med orientering mot industri och hantverk. Förutsättningen för tillträde till lärlings- och yrkesskolorna var att eleverna hade anställning och att utbildningen genomfördes på ledig tid, på söndagar och kvällar. Med utbildning avsågs teoretiska ämnen relaterade till yrket (Larsson, 2001; Olofsson & Wadensjö, 2006; Skolverket, 2006b). Verkstadsskolorna, som infördes några år senare, var en heltidsutbildning med inackordering för dem som var långväga. Denna utbildning var skolförlagd och helt skild från lärlingsanställning och förvärsarbete. Verkstadsreformen motiverades av dåvarande Skolöverstyrelsen, som stod bakom förslaget, med en misstro mot lärlingsutbildningens effektivitet och utvecklingsmöjlighet. Man ansåg att lärlingar ofta missbrukades som billig arbetskraft och att kvalificerad handledning ofta saknades. Det offentliga ansvaret för skolorna sågs som en garanti för kvalitativt tillfredställande utbildning (Olofsson, 2008a; Olofsson & Wadensjö, 2006). Vid motsvarande tid, i Tyskland och Danmark, var företag med och tog ett kollektivt ekonomiskt ansvar för utbildningen. Omfördelningen av kostnaderna mellan små och stora företag var avgörande för regleringen av lärlingsutbildningen. I Sverige yttrades inget om möjligheten att förmå företag att ta ett kollektivt ansvar. Frågan om lärlingarnas kontrakts- och utbildningsvillkor berördes alltså inte, medan det i Danmark och Tyskland var ett centralt inslag i deras utbildningsmodeller (Olofsson & Wadensjö, 2006).

I Sverige under 1920- och 1930-talen var efterfrågan, enligt Olofsson och Wadensjö (2006), på lärlingar liten. Arbetsmarknadens parter kunde inte komma överens om villkoren för lärlingsutbildningen, och fackföreningarna uppfattade lärlingar som potentiellt ”farliga verktyg” i arbetsgivarnas händer. Farhågorna gällde både arbets- och lönefrågor. Hög arbetslöshet i kombination med en tilltagande brist på yrkesutbildad arbetskraft ledde till att riksdagen beslutade om ökade anslag till yrkesskolorna. I samband med Saltsjöbadsförhandlingarna 1938 kom Landsorganisationen (LO) och Svenska Arbetsgivareföreningen (SAF) överens om att yrkesutbildningarna skulle regleras via kollektivavtal på branschnivå. Staten intog, vid denna tidpunkt, en passiv hållning, eftersom lärlingsutbildningen uppfattades som en angelägenhet för enskilda företag och arbetsmarknadens parter. Denna hållning avvek från de länder som hade en reglerad lärlingsutbildning (Olofsson & Wadensjö, 2006).

Yrkesskolans reformer under 1950-talet innebar en utvidgning av skolförlagd utbildning inom yrkes- och verkstadsskolorna. Lärlingsutbildningen var främst en angelägenhet för klassiska hantverksyrken samt byggsektorn. Den var ett marginellt inslag i den svenska yrkesutbildningsmodellen och det var inte aktuellt att reglera formerna för lärlingsutbildningen. Det fanns inte, vid denna tid någon drivkraft för att standardisera lärlings- och yrkesutbildningarna för att uppnå jämförbarhet (Olofsson, 2008a). Hantverksbranscherna försökte behålla den typ av arbetsplatsförlagd utbildning som de var vana vid. Detta ledde till det som i dagligt tal kallas för traditionell lärlingsutbildning eller kollektivavtalsutbildning (Skolverket, 2006b).

Under 1970-talet infördes, som tidigare beskrivits, den integrerade gymnasieskolan. Det ledde till en betydande breddning av yrkesutbildningarnas innehåll. Yrkeslinjerna erbjöd grundläggande utbildning och färdigutbildningen genomfördes i efterhand och uppfattades som arbetsgivarens ansvar. Antalet lärlingar ökade från ca 350 i mitten av 1950-talet till ca 2000 i mitten av 1970-talet. Söktrycket var högt, men den dåvarande socialdemokratiska regeringen ville minska antalet lärlingsplatser. Motivet för detta var att linjegymnasiet redan innehöll nästan 500 utbildningsvägar, och att fördelningen av lärlingsplatserna var fel dimensionerad. Till exempel var antalet frisörlärlingar långt fler än vad arbetsmarknaden efterfrågade (Olofsson & Wadensjö, 2006).

Mot slutet av 1970-talet ökade politikerna återigen anslaget till lärlingsutbildningen inom hantverks- och byggsektorn. Motiven var ungdomsarbetslösheten samt att linjegymnasiet inte erbjöd den färdigutbildning som arbetsgivarna efterfrågade (Olofsson & Wadensjö, 2006). Moderaterna, som då var det

största borgerliga partiet i opposition, drev frågan om lärlingsutbildning. De hade en vision om att 30 procent av en årskull skulle följa en lärlingsutbildning. Intresset svalnade, från SAFs sida, när lärlingsplatserna inte besattes (Lundahl, 2000). Efter 1980 avvecklades åter anslaget successivt med motiveringen att lärlingsutbildningen skulle knytas närmare gymnasieskolan (Olofsson & Wadensjö, 2006).

År 1992 fattade regeringen återigen beslut om en ny utbildning för lärlingar inom ramen för ett treårigt individuellt program. Eleven erbjöds då anställning i ett företag i kombination med att eleven läste kärnämnen svenska, engelska, matematik, samhällskunskap och religion i skolförlagd form. Skolan var huvudman för den skolförlagda delen av utbildningen. Berörda parter, branscher och företag ansvarade helt för innehåll, upplägg och krav på företagsförlagd lärlingsutbildning (Prop. 1991/92:157).

Lundahl (2000) skriver att både borgerliga och socialdemokratiska förslag om lärlingsutbildningar, på 1970-talet och slutet av 1990-talet, kan ses som reaktion på en tilltagande ungdomsarbetslöshet. Det blev en strategi att öka ungas anställningsbarhet. Under 1990-talet fanns, från såväl politiskt som från arbetsgivarnas håll, intresse för en utvecklad lärlingsutbildning. Trots detta förde lärlingsutbildningen en tynande tillvaro (Lundahl, 2000). År 1995 hade 17 av 24 medlemsförbund inom LO tecknat avtal med arbetsgivarparter, som reglerade lärlingsutbildningen. Den sågs som mer effektiv än ungdomsinsatser inom arbetsmarknadspolitikens ram. Syftet med avtalen var att reglera färdighetsutbildningen, vilket för lärlingens del resulterade i ett yrkesbevis. Trots detta var endast 25 lärlingsplatser besatta i hela landet år 1995 (SOU 1997:1).

LIA – en form av modern lärlingsutbildning

Försöksverksamheten med lärande i arbetslivet (LIA) trädde i kraft år 2000 och avslutades 2008. Den sågs som en modern form av lärlingsutbildning och innebar ett nytt sätt att se på arbetsplatsförlagt lärande (SFS 2000:690). Syftet med LIA var att möta arbetslivets förändrade kompetensbehov, och att ge arbetslivet möjlighet att påverka utbildningens innehåll och genomförande. Vidare att ge elever möjlighet att genomföra en större del av utbildningen på en arbetsplats (Scheele, 2005). Istället för att förlägga hela eller delar av kurser till arbetslivet innebar LIA att en tredjedel av utbildningstiden, som styrdes av en programövergripande ramkursplan, förlades till en arbetsplats. Enligt målbeskrivningen, i denna generellt skrivna plan, skulle eleven kunna utföra förekommande upp-

gifter inom ett yrkesområde. Initiativ, kreativitet och problemlösningsförmåga betonades. LIA innebar också att lärandet skulle ses i ett bredare perspektiv, i linje med forskning, inom arbetsplatsförlagt lärande (Ds 2000:62; Skolverket, 2000b). Eleverna fick undervisning i yrkesämnen motsvarande 700 poäng under minst 30 veckor förlagd till en arbetsplats. LIA reglerades genom avtal mellan skolan, eleven och arbetsplatsen (SFS 2000:690).

Innehållet i den särskilda kursplanen för LIA konkretiserades lokalt utifrån program mål och lokala mål. Försöksverksamheten var en alternativ väg att nå utbildningens mål. Den skiljde sig från tidigare lärlingsutbildning genom avsaknaden av anställningsförhållande för eleven. Det utgick inte någon lön och kommunen ansvarade för eleven under hela utbildningstiden (Scheele, 2005). Fram till och med juli 2006 hade 1800 elever, fördelade på flertalet nationella program, deltagit i försöksverksamheten (Skolverket, 2006b). Erfarenheterna från LIA låg till grund för lärlingsutbildningen som infördes på modellskolorna höstterminen 2007 (Olofsson & Wadensjö, 2006).

Åter en gymnasial lärlingsutbildning

I förslaget inför GY 07 (Prop. 2003/4:140) bedömde regeringen att lärlingsutbildningen borde utvecklas till ett attraktivt alternativ till skolförlagd utbildning inom gymnasieskolan. Även om det långt framskridna arbetet med GY 07 avbröts hösten 2006 så vidareutvecklades förslaget om lärlingsutbildning och verkställdes i den senare reformen GY 2011.

Från höstterminen 2007 infördes den nya gymnasiala lärlingsutbildningen vid ett mindre antal modellskolor i landet. Syftet var att de skulle utveckla lärlingsutbildningen och fungera som exempel och förebilder för de skolor som senare skulle starta försöksverksamheter med gymnasial lärlingsutbildning. Syftet var också att de skulle bistå med konkreta tips och praktiskt stöd inför planering och start av lärlingsutbildning (Myndigheten för skolutveckling, 2008; Yrkesutbildningsdelegationen, 2006). Riktlinjer för försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning utarbetades (Utbildningsdepartementet, 2007a) och utbildningen har pågått från hösten 2008 med antagning under tre år. Samtidigt tillsattes en Nationell lärlingskommitté med uppdrag att följa och stödja försöksverksamheten. Uppdraget var i första hand att följa utvecklingen ur näringslivets perspektiv och att utreda hur försöksverksamheten svarade mot arbetsmarknadens behov (Regeringen, 2008). Det första delbetänkandet från Nationella lärlingskommittén *Gymnasial lärlingsutbildning – hur blev det?*

(SOU 2009:85) presenterar erfarenheter som gjorts efter det första försöksåret. Det andra delbetänkandet *Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb* (SOU 2010:75) presenterar erfarenheter från de två första årens försök med lärlingsutbildning. En särskild utredning med namn *Lärling – en bro mellan skola och arbetsliv* (SOU 2010:19) har haft uppdraget att utreda förutsättningarna för att, inom den gymnasiala lärlingsutbildningen, kombinera anställning och studier. I och med att denna studie genomförs med datamaterial från lärare på lärlingsutbildningar, främst från de modellskolor som var en föregångare till försöksverksamheten behandlas inte försöksverksamheten vidare.

I den reformerade gymnasieskolan (Prop. 2008/09:199), som började höstterminen 2011 (GY 2011) utgör den gymnasiala lärlingsutbildningen, som tidigare nämnts, en väg till yrkesexamen inom gymnasieskolans yrkesprogram. Den har samma behörighetsregler och examensmål som den skolförlagda utbildningen (SOU 2010:75). Under 2011-2014 avsätter regeringen 794 miljoner kronor för att skapa 30 000 lärlingsplatser inom gymnasieskolan (Regeringen, 2011a). Regeringens motiv har varit att höja gymnasiala yrkesutbildningars kvalitet genom att bland annat införa ”riktiga och moderna lärlingsutbildningar”. Genom att minst halva utbildningstiden förläggs till en arbetsplats garanteras eleverna moderna yrkeskunskaper (Utbildningsdepartementet, 2007b). Lärlingar får en modern yrkesutbildning med den senaste utrustningen, som därmed på sikt ger företagen den kompetens som efterfrågas och personalförsörjningen säkras (SOU 2010:75). Lärandet på en arbetsplats, som ger insyn i arbetsprocesser och arbetets organisering och där den senaste utrustningen används, beskrivs av OECD som en stark lärandemiljö (SOU 2010:75). Det sker också en kvantitativ anpassning till arbetslivets behov eftersom arbetsgivarnas vilja att ta emot lärlingar svarar relativt väl med framtida rekryteringsbehov (SOU 2010:19). En internationell jämförelse, genomförd inom OECD, poängterar också att när arbetsgivare ställer lärlingsplatser till förfogande anses detta vara en garanti för att utbildningen riktas mot områden där det finns efterfrågan och behov av arbetskraft. Viljan att ta emot lärlingar förväntas således svara mot rekryteringsbehov (SOU 2010:75). Lärlingsutbildning ger också en möjlighet att erbjuda utbildning inom yrken med mindre elevunderlag, vilket är en fördel för små yrken och på mindre orter (SOU 2010:19). Ett ytterligare motiv för införande av lärlingsutbildning är att det, inom vissa områden, varit svårt att finna yrkeslärare (Regeringen, 2011b).

Lärlingsutbildning kan underlätta övergången mellan skola och arbetsliv eftersom arbetsplatsen lär känna lärlingen och kan påverka utvecklingen av dennes yrkeskvalifikationer (Lundahl, 2000; SOU 2009:85). Det finns också större

möjlighet att individanpassa utbildningen utifrån intresse och kunskapsnivå jämfört med i den skolförlagda utbildningen. I fråga om motivation och förmåga att ta eget ansvar visar en internationell jämförelse att kraven på eleven är högre inom lärlingsutbildningen (SOU 2010:75). Den svenska regeringen ser det dock som en fördel att ”skoltrötta” elever kan få börja med något praktiskt de är intresserade av. Detta antas motverka tendenser till social marginalisering av skoltrötta tonåringar och unga vuxna. Motivation och självförtroende förväntas växa, och genomströmningen i utbildningen öka. Därtill förväntas lärlingsutbildningen bidra till minskad ungdomsarbetslöshet (Olofsson & Wadensjö, 2006; Skolverket, 2006b). Allt fler elever som går på den nuvarande gymnasieskolans yrkesprogram fullföljer inte påbörjad utbildning. Lärlingsutbildning erbjuder en alternativ utbildningsväg, som kan leda ungdomar direkt ut i arbete (Prop. 2010/11:104; Utbildningsdepartementet, 2007b). Jämförelser av ungdomsarbetslöshet mellan olika europeiska länder visar att ungas etablering på arbetsmarknaden fungerar bättre i länder som har en utbredd lärlingsutbildning (SOU 2010:75). Olofsson och Wadensjö (2011) skriver dock att underlaget som används vid denna typ av jämförelser delvis bygger på en statistisk artefakt. De konstaterar att det inte alltid är det bästa sättet att mäta lärlingsutbildningarnas effekt på ungas arbetslöshet och sysselsättning. Lärlingar räknas nämligen som sysselsatta, medan de, som utbildas i skolförlagd utbildning inte gör det. Detta gör, i statistisk bemärkelse, att sysselsättningen ökar och andelen arbetslösa sjunker, även om antalet arbetslösa är oförändrat. Det är mer relevant att i stället undersöka vad som händer efter avslutad utbildning oavsett om eleven genomfört sin utbildning som lärling eller gått en skolförlagd utbildning (Olofsson & Wadensjö, 2011).

Lärlingsutbildning med olika utgångspunkter

Lärlingsutbildningens förtjänster bör, enligt Ryan (1998), jämföras utifrån olika ställningstaganden beroende på om man utgår från den som en yrkesutbildning eller arbetsträning. Om lärlingsutbildningen i första hand ses som en yrkesutbildning ska jämförelser göras med skolförlagda heltidsutbildningar. Om däremot lärlingsutbildningen i första hand ses som en arbetsträning bör jämförelser göras med ungas situation på arbetsmarknaden exempelvis sysselsättning, arbetslöshet och arbetsmarknadspolitiska program (Ryan, 1998). Med tanke på de politiska motiven till att införa lärlingsutbildning i GY 2011 är det inte helt självklart vilken utgångspunkt reformen grundar sig på. Till viss del har argumenten, som föregått återinförandet av lärlingsutbildningen, varit ökad sysselsättning och minskad arbetslöshet. Lärlingsutbildningen i Sverige har,

enligt Olofsson och Wadensjö (2011) framhållits som ett medel för att motverka utslagning från utbildningssystemet av mindre studiemotiverade och socialt mindre privilegierade ungdomsgrupper (Olofsson & Wadensjö, 2011). Detta medför svårigheter att försöka överföra olika lärlingsutbildningsmodeller från ett land till ett annat. Olika traditioner, institutionella förutsättningar och regleringar kopplade till villkoren på arbetsmarknaden ger olika grunder för respektive lands lärlingsutbildning. Det gör att utbildningarna fungerar olika och inte enkelt går att överföra mellan länder (Olofsson & Wadensjö, 2011). Även om avsikten inte, i strikt mening, är att göra en jämförelse så förs nedan en diskussion om lärlingsutbildningens reglering, integrering och institutionella ramverk, samt framgångsfaktorer och problem.

Det finns två olika lärlingsutbildningsmodeller, en reglerad och en oreglerad. Den reglerade modellen styrs av lagar och förordningar. Den så kallade duala principen, som återfinns inom den reglerade modellen, innebär att utbildningen sker växelvis i skola och på företag, och är en pedagogisk och organisatorisk princip. Denna modell tillämpas främst i Danmark, Island, Tyskland (f d väst) och Österrike. I dessa länder finns ett utvecklat samarbete mellan företag, fackföreningar och branschorganisationer i utbildningsfrågor. Staten ger finansiellt stöd, och genom såväl lagstiftning som kollektivavtal regleras och certifieras utbildningen (Höjlund, Göhl, & Hultqvist, 2005; SOU 2009:85). Storbritannien kan ses som ett exempel på tillämpning av en oreglerad modell. Allmän-teoretiska inslag saknas i utbildningen och utbildningsinnehållet bestäms till stor del av enskilda arbetsgivare. Därmed föreligger inga garantier för att de examinationer, som genomförs är likvärdiga (Olofsson, 2008b). Skottland har, under relativt kort tid, byggt upp lärlingsutbildning inom yrkesområden där sådan saknats. Det har även skett en revitalisering av lärlingsutbildningen inom yrkesområden med tidigare lärlingstraditioner (SOU 2008:27). Utbildningen i Skottland är inte integrerad i utbildningssystemet på gymnasial nivå och betraktas därför mer som en arbetsmarknadspolitisk åtgärd än egentlig yrkesutbildning (Lemar & Olofsson, 2010; Olofsson & Wadensjö, 2011). Andra exempel på oreglerade modeller återfinns i Medelhavsländerna samt Öst och Centraleuropa, som med några undantag har tillfälliga lösningar för lärlingsutbildningarna (Höjlund, et al., 2005).

I Norge, Finland och Nederländerna, är lärlingsutbildningen en integrerad del av gymnasieutbildningen (Nilsson, 2007) och således reglerad. Norge har likt Sverige det integrerade utbildningssystemet på gymnasienivå sedan 1974. Det har funnits en strävan att stärka allmän-teoretiska inslag i utbildningen och att

utjämna statuskillnader mellan studie- och yrkesförberedande utbildning. I mitten av 1990-talet genomgick norska gymnasieutbildningen i allmänhet och yrkesutbildningen i synnerhet stora förändringar (Reform 94), vilket gav helt nya förutsättningar för lärlingsutbildning. En trepartssamverkan mellan skolinstitutioner och offentliga myndigheter å ena sidan, och arbetslivets företrädare å den andra utvecklades. Genom så kallade upplärningskontor går företag och kommunala verksamheter samman för att organisera lärlingsutbildningen. Dessa anses ha en nyckelroll när det gäller att utveckla yrkeskulturen inom yrkesutbildningen (Olofsson, 2010). Utbildningen är organiserad i en 2+2 modell, vilket innebär att de första två åren sker vid en integrerad gymnasieskola. Teoretiska och yrkesorienterade utbildningsvägar är samlade i en utbildningsorganisation. Därefter följer en tvåårig kontraktbunden lärlingsperiod på ett företag (SOU 2009:85). Av de nordiska länderna är det Norge som har största delen av ungdomarna (58 procent) i yrkesförberedande utbildning (SOU 2009:85).

I en internationell jämförelse visas hur institutionella ramverk varit uppbyggda i länder som lyckats väl med sin lärlingsutbildning. En avgörande faktor har varit samarbetet mellan skola och arbetsliv. En effektiv samverkan mellan dessa parter förutsätter reglerade överenskommelser, samt att staten har en aktiv roll (Olofsson & Wadensjö, 2006). Norge och Danmark är exempel på detta. Där dominerar yrkesutbildningen av lärlingsutbildning, och relationen mellan skolan och arbetsmarknadens parter är, som ovan beskrivits, stark. I dessa länder är arbetslösheten lägre än i exempelvis Sverige och Finland (SOU 2008:27). Fördelarna med ett lärlingsystem med starka institutionella ramverk blir ett organiserat utbyte mellan skola och arbetsliv. Det ger, ur arbetsgivarnas perspektiv, en yngre arbetskraft med höga och relevanta kvalifikationer och inte enbart elever som skapar kontakter i arbetslivet (Olofsson & Wadensjö, 2011).

Sundqvist Nilsson (2009) diskuterar framgångsfaktorer för olika lärlingsystem i Europa. I Danmark ger duala systemet en smidig övergång från utbildning till arbetsmarknad. Företagen bidrar solidariskt till att bekosta lärlingsplatser oavsett om man har lärlingar eller inte. Detta anges som en framgångsfaktor (Sundqvist Nilsson, 2009). Samtidigt har det i Danmark, under en knapp tioårsperiod, varit förändringar som tyder på att den skolförlagda yrkesutbildningen får en allt större betydelse (Nilsson, 2007). I en jämförelse med danska yrkesutbildningen inom industrin diskuterar Pettersson (2007) förutsättningarna för en liknande organisering i Sverige. Inom detta område rekommenderas

olika typer av yrkesutbildning med spridning mellan en generell skolförlagd utbildning och lärlingsutbildning, respektive mellan mer kvalificerade alternativt korta riktade utbildningar (Pettersson, 2007).

I Skottland har engagemanget från arbetsgivarna ökat efter etablering av Alliance of Sector Skills Councils 2008²⁰ som bland annat utvecklar ramverk för samarbete. På Island har lärlingsutbildningen hög status vilket kan bero på att den leder till yrkeslicens och att lärlingen får lön. I Tyskland anses framgången med duala systemet delvis förklaras av företagens vilja att investera i utbildningen. Företagen ansvarar för 70 procent av kostnaden och erbjuder lärlingsplatser vilket ger företaget möjlighet att välja vilken lärling anställs (Sundqvist Nilsson, 2009). Men det uttrycks från utbildningsdepartementet i Tyskland också farhågor för lärlingssystemets framtid. Arbetsgivarna erbjuder allt färre platser då de anser att eleverna har för dåliga förkunskaper. Eleverna å andra sidan uttrycker tveksamhet bland annat inför begränsade möjligheter till fortsatta studier. I vissa fall leder lärlingsutbildningen också till yrken som har en osäker framtid (Nilsson, 2007).

Bilden av lärlingssystemen och dess utveckling i Europa är inte entydig. Nilsson (2007) påpekar att ett gemensamt problem är att lärlingssystemet har svårt att anpassa sig till yrken utanför traditionella hantverks- och industriyrken. Många ungdomar ser dessa som yrken som håller på att försvinna. Hindren för att integrera yrkesutbildning med en teoretisk gymnasieutbildning tycks vara störst i länder med en stark lärlingstradition och i länder där yrkesutbildning har låg status (Nilsson, 2007).

De yrkesutbildningsreformer, som pågår i nästan varje europeiskt land motive- ras av förändrade ekonomiska villkor och sociala principer. Det kunskapsbase- rade samhället efterfrågar färdigheter inom IT, språk, entreprenörskap och mer allmänbildande kunskap (Gonon, 2008). I den svenska gymnasieskolan disku- teras en avvägning mellan allmänna och specifika kunskaper. Kraven är mot- stridiga eftersom arbetsmarknaden efterfrågar mer generell kunskap och all- mänbildande kompetenser, medan det samtidigt finns tydliga tecken på behov av specialistkunskaper, förtrogenhet och kompetens i specifika sammanhang (Abrahamsson, 2007). Den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen som bör- jade läsåret 2011/2012, innehåller mindre allmänbildande ämnen än tidigare. Om lärlingsutbildningens programgemensamma ämnen, som till största delen

²⁰ <http://www.sscalliance.org/>

kommer att vara APL-förlagda, i hög grad kommer att generera specialistkunskaper och specifik kompetens är ovisst.

Lärlingsutbildning – internationella jämförelser

I den internationella forskningen om lärlingsutbildning finns vissa områden som är utförligare beskrivna än andra. Dessa är organisatoriska förutsättningar, kvalitet och status, bedömning, motivation, gränsöverskridande lärande och yrkessocialisation. Nedan ges en inblick i dessa områden.

Organisatoriska förutsättningar

De olika organisatoriska förutsättningarna diskuteras oavsett om länderna, där studierna genomförts, har en reglerad eller oreglerad lärlingsutbildning. I England, där det statsfinansierade lärlingsprogrammet har en svag reglering, har Fuller och Unwin (2007), i en studie av vuxna lärlingar inom området affärsadministration och elektroteknik, visat att utbildningen varierar stort beroende på organisatoriskt sammanhang. Studien visar att det är möjligt att skapa en god lärandemiljö trots en svag reglering. En effektiv lärlingstid kännetecknas av att den upprätthålls av organiserade överenskommelser. Ytterligare framgångsfaktorer har varit positiv lokal publicitet, regeringens stimulans genom finansiellt stöd, engagerade handledare²¹ samt att eleven upplever relevansen av träningen för framtida yrke. En annan faktor av betydelse har varit att unga vuxna uppfattas som viktiga för organisationens framtid, och därmed känner sig värdefulla (Fuller & Unwin, 2007). I en något senare studie diskuterar Pattayanunt (2009) lärlingsutbildningens relevans och vikten av lärlingsutbildningssystemet i Storbritannien och Tyskland. Han anser, att trots en dalande popularitet fortsätter lärlingsutbildningen att ha betydelse, och framtida möjligheter. Hur välfungerande lärlingsutbildningen i praktiken är beror på den policy som utvecklats ur skilda sociopolitiska-, ekonomiska- och utbildningssammanhang. Lärlingssystem, som baseras på ett starkt institutionellt engagemang och anpassas till arbetsmarknaden och dess utvecklingskrav har stor potential (Pattayanunt, 2009). I Schweiz, som inom ramen för det duala systemet har en reglerad lärlingsutbildning, syns enligt Sager (2008) ett minskande intresse från

²¹ Handledare på arbetsplatser benämns i internationell litteratur vanligen *workplace trainer* medan begreppet *vocational trainer* även innefattar en mer mentorsliknande roll och kan översättas med att vara en utbildare på arbetsplatsen.

företag som erbjuder praktik. När Sager i en jämförande och utvärderande studie av olika schweiziska projekt undersöker förutsättningar för att långsiktigt marknadsföra lärlingsutbildning, framgår att politikernas stöd, liksom de strukturella förutsättningarna, är av stor betydelse. Det sätts i samband med anskaffande av nödvändiga tekniska och personella resurser, projektets förvaltning och ansvarigas sätt att tillmötesgå behov (Sager, 2008).

I Tyskland är det många unga människor som lämnar skolan med högskolebehörighet, men som inte påbörjar universitetsstudier, utan istället påbörjar en lärlingsutbildning. Antalet unga vuxna med både lärlingsutbildning och högskoleförberedande utbildning har vuxit och utgör en betydande grupp av dem som lämnar skolan. Studien visar att högskolebehöriga på lärlingsutbildningen är mindre riskbenägna. I sådana fall ger lärlingsutbildningen en praktisk erfarenhet och möjliggör för studenten att inte behöva göra slutliga val allt för tidigt (Pilz, 2009). I sämre tider föredrar arbetsgivarna lärlingar med högskoleförberedande utbildning. Elever som påbörjar en lärlingsutbildning, men har kvalifikationer för högre studier, motsvarar ca 15 procent. En tredjedel av dem som tidigare har högskoleförberedande utbildning och som slutfört lärlingsutbildningen, inom det duala systemet, fortsätter inom högskolan. Lärlingstiden anses generellt sett inte vara en garant för bättre chanser eller större framgångar på universitetet. Men eftersom många väljer att läsa vidare inom området där de har praktisk kunskap, har det ett värde i fortsatta teoretiska studierna i ämnet (Behrens, Pilz, & Greuling, 2008).

Kvalitet och status

Kvalitet och status är framträdande inslag i den kritik som framförs mot lärlingssystemen. Helms Jørgensen (2004) anser att lärlingsutbildningens status, inom det duala systemet, har sjunkit och brister i flexibilitet. Inom det duala systemet föreligger risk för att yrket förblir oförändrat genom en inbyggd konservatism, dels på grund av den historiska strukturen i sig och, dels för att den varit förbunden med ett jämviktsläge mellan yrkesförbund, arbetsgivare och statliga institutioner. Modellinläring, som är vanlig på arbetsplatserna, bör ifrågasättas då den inte främjar kreativitet och innovation. Helms Jørgensen ställer frågan om utbildning ska vara användbar, korrekt eller meningsfull? Det behövs en modernisering av det duala systemet där anknytningen mellan arbete och utbildning måste förstås genom att se lärlingen som en aktiv medskapare (Helms Jørgensen, 2004). Onstenk och Blokhuis (2007), som studerat lärlingsutbildningen i Nederländerna, poängterar på liknande sätt vikten av att eleverna är förberedda för fortsatt yrkesutveckling. Om eleverna är dåligt förberedda för

att medverka till utveckling av ny kunskap eller en förändrad social praktik, finns risk att de endast övertar en existerande praktik. Skolan ska ge en intellektuell bas, som skapar möjlighet och förutsättning för att utveckla yrkespraktiken genom att tänka ut och implementera möjliga alternativ.

I en studie, genomförd i England, visar Beck, Fuller och Unwin (2006) betydelsen av etnicitet i unga människors syn på utbildning och arbetslivsmöjligheter. Resultatet visar att engelsk lärlingsutbildning återspeglar den segregerade arbetsmarknaden inom offentlig och privat sektor. Inom vissa sektorer ger lärlingsutbildningen begränsningar i karriären. Det är särskilt oroande för unga kvinnor inom sektorer med lägre fullföljandegrad, lägre lönenivåer och mindre möjlighet för utveckling inom yrket. Unga kvinnor borde informeras om konsekvenserna av att en lärlingsutbildning, till exempelvis hårfrisörska eller socialt arbete och detaljhandel, kan innebära begränsningar. Studien påvisar bristen på studievägledning för unga, som ska välja utbildningsväg. Unga kvinnor och män, från annan etnisk bakgrund, har svårare att göra sig en föreställning om en framtida anställning annat än på en mycket traditionell könsrollsbinden, och kanske säker, väg. Deras tidigare utbildningserfarenhet skapar inte heller möjlighet att utmana den traditionella bilden av manliga och kvinnliga yrken (Beck, Fuller, & Unwin, 2006). Pilz (2009) finner i sin studie att det i Tyskland, med lång tradition med reglerad lärlingsutbildning, inte förekommer någon negativ värdering. Där har lärlingsutbildning aldrig varit en andra klassens utbildning.

Bedömning

Colley och Jarvis (2007) har undersökt samspelet mellan formella och informella aspekter vid kompetensbaserad²² bedömning av lärlingar inom fordonsnäringen i England. Bedömningen ska omfatta en opartisk process där praktikläraren²³ beaktar både process och resultat och bedömer lärlingens kunskap och kompetens som en helhet. Bedömningen sker genom observation och frågor på arbetsplatsen och formell bedömning på skolan. Studien visar att det, vid värdering av praktiska delar, finns ett komplext samspel mellan det formella och informella och därmed också påverkan utifrån personliga relationer. Ibland

²² Att en utbildning benämns som kompetensbaserad (*Outcome based reseach*) innebär att den framförallt styrs av arbetsgivaren och arbetsprocessernas krav. Yrkeskunnandet i sin helhet kan formuleras som kvalifikationskrav (Höjlund, et al., 2005).

²³ I Colley och Jarvis (2007) studie används benämningen *assessor* på en praktiklärare som företrädesvis har en bedömande funktion (Colley & Jarvis, 2007).

sker bedömningen indirekt då läraren litar på handledarens vittnesmål. Det förekommer också att lärlingen godkänns av praktikläraren även om de formella slutkraven under praktiken inte uppfyllts, förutsatt att det inte varit några problem med de skolförlagda studierna (Colley & Jarvis, 2007).

Strävan efter förbättring genom riktiga bedömningar bör involvera en ökad medvetenhet om ojämlikheten som utvecklats både formellt och informellt genom yrkeskulturen vilket i det här fallet gäller motorfordonsbranschen. Yrkeskulturen vidmakthålls av arbetsgivarens förväntningar på ”en bra kille” som definieras av kön, ras och klasstillhörighet. Dessa kvalitetsaspekter riktas mot informella strukturer relaterade till bedömning och praktik. Genom att, paradoxalt nog, erkänna dessa som viktiga och bidragande faktorer vid praktikbedömning kan en utveckling ske. En mer formaliserad bedömning skulle kunna bidra till att undvika otydliga och felaktiga bedömningar (Colley & Jarvis, 2007). Tanggaard och Elmboldt (2008) illustrerar på liknande sätt, i en dansk lärlingsstudie inom elektromekanik, hur man överskrider den väletablerade distinktionen mellan formativ bedömning med målet att förstärka lärandet, och summativ bedömning med målet att kontrollera resultatet. Lärlingens arbete utvärderas kontinuerligt och bedömningen är en integrerad del av det dagliga arbetet. Det primära är inte att välja ut eller ranka individer, utan att forma kompetenta praktiker. Den dagliga bedömningen av lärlingar är dock på gott och ont en spegel av lokal kultur och kan vara onödigt hård och auktoritär. Bedömning antas omfatta en objektiv och opartisk process där praktiklärarna gör en sakkunnig bedömning av lärlingens uppbyggda kunskaper och dennes kompetens (Tanggaard & Elmholt, 2008).

Motivation

Flera länder, bland annat Skottland, beskriver problem med ”avhopp” från olika lärlingsprogram. De utbildningar som i Skottland ingår i nya lärlingsprogrammen och som tidigare beskrivits som framgångsrika är också problematiska. De har låga färdighetskrav och kan inte jämföras med lärlingsutbildningar inom traditionella sektorer eller andra europeiska lärlingsutbildningar. De skolförlagda heltidsutbildningarna har en dragningskraft som gör att lärlingsystemet, som har problem med kvalitet och slutbetyg, undermineras. De nyckelfaktorer som identifierades för att nå framgång och behålla lärlingarna handlade om anställningsförhållanden, arbetsroller, strukturer på den lokala arbetsmarknaden samt pedagogiken under lärlingsutbildningen (Canning & Lang, 2004).

I en studie från Australien belyser Gow, Warren, Anthony och Hinschen (2008) vad som får lärlingarna att kvarstanna på lärlingsplatserna trots att lärlingsutbildningen har fått allt lägre status. Det som var avgörande var genuint intresse i kombination med god arbetsmiljö samt geografiskt läge. Harris och Simons (2005) visar i sin studie, också den genomförd i Australien, att de faktorer som får lärlingarna att stanna kvar är relaterade till anställning, träning och människor. De visar också att det finns en tendens hos lärlingar, handledare och lärare att skylla på varandra när det gäller motiv för avhopp.

Ovan redovisade studier, som behandlar frågor om elevernas motivation, är genomförda i Skottland och Australien vilka är länder med relativt oreglerade lärlingssystem.

Gränsöverskridande lärande

Samspelet mellan lärande på skolan respektive arbetsplatsen är en av frågorna som behandlas i Onstenk och Blokhuis (2007) studie inom lärlingsutbildningen i Nederländerna. Studien visar att kvalitén på arbetsplatslärandet inte kan tas för given liksom att lärandet i skolan och på arbetsplatsen inte är tillräckligt väl integrerat. Samverkan mellan skolan och lärlingens arbetsplats beskrivs som ett problem. Lärlingen, som alternerar mellan skola och yrkesliv, måste översätta skolspråket till yrket och omvänt. Lärlingen måste ges stöd för att förstå och utnyttja den potential som språket har. Lärlingen ska utveckla förmågan att tolka nya situationer på arbetsplatsen i ljuset av kunskap om begrepp, som förvärvats i såväl skolan som på tidigare arbetsplatser. Många handledare är okunniga om vad eleven lär i skolan och många lärare i skolan är inte tillräckligt insatta i yrket, för att kunna hjälpa till med övergångarna däremellan. Det är också ofta för lite utrymme för och effektivt utnyttjande av arbetserfarenheten i skolverksamheten (Onstenk & Blokhuis, 2007).

Tanggaard (2007) ser en fördel med begreppet situerat lärande för att förstå lärandet vid yrkesskolor och i yrkespraktik. Gränsöverskridandet mellan de olika verksamheterna utgör en startpunkt för analys av lärlingens dagliga lärande. Gränsöverskridandet ses som ett expansivt situerat lärande, och studien visar på relationen mellan det obekanta och det legitimerande, som är centralt i situerat lärande. För att anknyta till arbetsplatsen behöver lärlingen lösgöra sig, antingen praktiskt eller diskursivt, från andra erfarenheter. Kontinuitet, stabilitet och sammanhang i deltagandet ses som betydelsefullt i gränsöverskridandet. Från lärlingens perspektiv måste kunskaperna även handla om annat än vad presumtiva arbetsgivare efterfrågar. För lärlingen är det av betydelse att bli

medlem i olika verksamheter, och få tillgång till kunskap som ger tillhörighet till dessa. Det har att göra med hur elever kan hantera skillnaderna som finns mellan verksamheter, med skilda värden, och traditioner (Tanggaard, 2007).

Tanggaard (2005) visar att utbildningen på arbetsplatsen är en del av en kollektiv process där många yrkespersoner kan vara involverade. Utbildningen påverkas därigenom av kollektivet, och för lärlingen blir förmågan att samarbeta av stor betydelse. Nielsen (2009) går ett steg längre när han visar att elevens samarbetsförmåga är avgörande för hur kunskaperna från skolan integreras med yrkesträningen på arbetsplatsen. Han anser att det finns en tendens till institutionaliserad egocentrism, vilket betyder att man anser att det som sker inom den egna arbetsplatsen, är mer värt och mer professionellt än det som sker på andra ställen. Lärarna på skolan respektive anställda på arbetsplatsen har olika uppfattningar när det gäller vilken kunskap som är mest giltig för eleven. Resultatet visar betydelsen av att lärarna fäster uppmärksamhet på samarbete för att stödja elevernas gränsöverskridande lärande (Nielsen, 2009).

Helms Jørgensen (2004) ger i sin studie en bakgrundsbild till varför samspelet mellan vad lärlingen lär på arbetsplatser respektive i skolan inte fungerar tillfredställande. Skola och arbetsliv har historiskt varit åtskilda och utvecklade en skolrationalitet respektive en produktionsrationalitet. Lärlingen har därtill sin egen subjektiva rationalitet baserad på personliga förväntningar, intressen för utbildningen och riktning i livet. Dessa tre rationaliteter är utgångspunkten för att skapa ett bra samspel. Samspel kan inte endast etableras utifrån *en* rationalitet, utan det behövs ett institutionellt ramverk som knyter samman olika rationaliteter. Ett viktigt antagande i resonemanget är att anknytningen mellan arbete och utbildning inte kan förstås utan beaktande av lärlingen som en aktiv skapare av samspelet (Helms Jørgensen, 2004). Betydelsen av det gränsöverskridande lärandet är således gemensamt hos dessa forskare.

Yrkessocialisation

Studier om lärlingars yrkessocialisation återfinns från olika tidsepoker, men oavsett epok tycks den ta sig liknande uttryck. I en dansk studie jämför Tanggaard (2005) elevers lärande genom handledning på skolan och på arbetsplatsen. Eleverna bedömer handledningen på arbetsplatsen, som är direkt knuten till den framtida identiteten som yrkesutbildad, vara mest värdefull. Denna handledning ger en internalisering av färdigheter och kunskaper. Handledningen är en del i en vidare process i identitetsförändringen från att vara elev i skolsystemet till att träda in i vuxenlivet som en kunnig yrkesarbetare. Handled-

ningsprocessen innehåller aspekter av beundran och respekt för handledaren och att han eller hon utgör rollmodell (ibland livslång), vilket innebär att handledningsprocessen innehåller mer än en överföring av kunskap. Utöver den formellt utsedda handledaren skapar lärlingen ett nätverk av kontakter på arbetsplatsen, som harmoniserar med den egna personligheten.Handledningen är inte en neutral process med målet att föra över kunskaper, utan innebär ofta en mycket personlig relation (Tanggaard, 2005). I en historisk studie beskriver Vickerstaff (2007) erfarenheten av att vara lärling. Hon har intervjuat personer i Storbritannien som varit lärlingar mellan åren 1944 och 1982. Vad har historien då lärt oss? Tydligast hos intervjupersonerna var känslan av att bli vuxen, kunna möta olika människor och att bli självständig. Det är tydligt att lärlingsutbildningen inneburit en förväntad, respekterad och strukturerad väg in i vuxenlivet. Nyckeln till en framgångsrik lärlingstid var samspelet mellan motivation, stöd av familjen, uppbackning från lokalsamhället och att den lokala arbetsmarknaden möjliggjorde lärlingstiden. Det var attraktivt att vara lärling och det gav ett erkännande för familjen, samtidigt som relationen till yrkeskunniga män och kvinnor var betydelsefull (Vickerstaff, 2007).

Sammanfattning

I Sverige har olika försök med lärlingsutbildning initierats vid olika tidpunkter under 1900-talet, utan större genomslagskraft. Omfattning och inriktning har styrts politiskt. Utbildningsmodeller tillkomna under perioder av socialdemokratiskt styre har uppmärksammat samhällsinriktade ekonomiska och sociala funktioner, medan liberala modeller utgått från ekonomiska och sociala funktioner för enskilda individer och företag. Initiativen har ofta tagits för att minska ungdomsarbetslöshet. Lärlingsutbildningen i Sverige har haft en svag ställning jämfört med andra europeiska länder såsom, Danmark, Tyskland och Österrike, som har starka utbildningstraditioner i arbetslivet. Trots detta är i Sverige det politiska intresset för lärlingsutbildning idag stort.

Efter några års försöksutbildning införs lärlingsutbildning läsåret 2011/2012 i Sverige som en inriktning inom gymnasieskolan. Minst hälften av all utbildningstid förläggs till en arbetsplats. Motivet är att ge lärlingarna en modern yrkesutbildning med senaste utrustning samtidigt som företagen får den kompetens som efterfrågas. Det verklighetsnära och realistiska miljön på arbetsplatser ses som starka lärandemiljöer. I Sverige ses en av fördelarna med lärlingsutbildning vara att skoltrötta elever kan få börja med något praktiskt som

de är intresserade av, samt att de får aktuella uppdaterade kunskaper. Samtidigt visar internationella jämförelser att det ställs högre krav på motivation och ansvar på den som lär yrket som lärling. Ytterligare en fördel med lärlingsutbildning anses vara att övergången till arbetslivet underlättas och risken för social marginalisering motverkas. På gott och ont innebär lärlingsutbildning inom gymnasieskolan en anpassning till arbetsmarknaden, som får större inflytande över utbildningen.

Lärlingssystemen och dess utveckling i Europa är inte entydiga. Utgångspunkten är olika beroende på om lärlingsutbildningen betraktas som en arbetsmarknadsåtgärd eller en yrkesutbildning. Hur lärlingsutbildningen är reglerad, organiserad och finansierad skiljer sig och jämförelser är därför svåra att göra.

En viktig fråga för framgång har, oavsett land, varit hur väl samverkan mellan arbetsliv och skola varit uppbyggt och reglerat. En effektiv samverkan mellan dessa, där staten också har en aktiv roll, är av stor betydelse. Dessa förutsättningar, liksom frågor om utbildningens kvalitet och status, har varit centrala i forskningen om lärlingsutbildning. Likaså finns det, för lärlingsutbildningens typiska gränsöverskridande lärande, beskrivet tillsammans med frågor om elevers yrkessocialisation och motivation samt bedömning.

Med denna bakgrund som utgångspunkt följer en beskrivning av lärlingsutbildningens lärare i Europa och i Sverige.

Yrkeslärare i Europa

Lärarna inom europeisk yrkesutbildning utgör ingen homogen grupp. Den undervisning och handledning yrkeslärarna genomför inom olika utbildningssystem och organisationsformer varierar. Ibland arbetar de både inom grundutbildning och inom olika former av fortbildning vilket gör bilden än mer komplex (Kirpal, Kämeräinen, Witting, Attwell, & Hughes, 2009). En sammanhängande behörighet med gemensamma ramar för lärarkompetens skulle kunna stödja och förbättra kvaliteten på yrkesinriktad utbildning i Europa. Någon gemensam tradition av yrkeslärarutbildning i Europa finns dock inte. Behörighetsvillkor, grundutbildning och fortbildning av yrkeslärare varierar från land till land (Volmari & Marsch, 2009a). Inledningsvis beskrivs gemensamma EU – överenskommelsers påverkan och utbildningsreformers olika inverkan på yrkeslärares uppdrag. Därefter beskrivs yrkeslärares arbete i gränslandet mel-

lan skola och arbetsliv och yrkeslärarens rollförskjutning, uppgifter, nya kompetens samt certifiering.

Gemensamma EU-överenskommelsers påverkan

Sedan mitten av 1990-talet har en rad ändringar genomförts i den nationella lagstiftning som reglerar yrkesutbildning inom EUs medlemsländer. Detta är en följd av förändringar i ekonomi, arbetsmarknader och av nya utbildningsreformer (Cort, Härkönen, & Volmari, 2004). En ansats till gemensamt agerande med mellanstatliga överenskommelser avser att öka jämförbarheten mellan utbildningar i olika länder och kan även tolkas som början till systemkonvergens (Nilsson, 2007). De flesta europeiska länders reformer innehåller olika marknadslänkande mekanismer, om än med olika nationell utformning. Mål- och resultatstyrning återfinns i de flesta länders utbildningar. I Sverige har decentralisering och utveckling av självorganiserande system, till skillnad mot den tidigare regelstyrda skolan, varit centralt (Carlgren, 2009). Yrkeslärarna måste hantera och anpassa sig till de förändringar som nya utbildningsreformer innebär (Cort, et al., 2004).

År 2002 godkände Europeiska unionens råd en resolution, utarbetad av utbildningsministrarna i EUs medlemsstater, EFTA²⁴ och EES²⁵-länderna samt de europeiska arbetsmarknadsparterna, som innehöll en strategi för att främja ett närmare europeiskt samarbete inom yrkesutbildning. Överenskommelsen, vanligen kallad Köpenhamnsdeklarationen, avsåg åtgärder som skulle förbättra yrkesutbildningens resultat, kvalitet och attraktivitet. Strävan var bland annat att främja livslångt lärande och en kompetensbaserad yrkesutbildning närmare arbetsmarknadens behov (European Commission Education & Training, 2002). Enligt Carlgren, Forsberg och Lindberg (2009) tillhör de kompetensbaserade kunskapsdiskurserna ett granskningsparadigm där det ska vara möjligt och även nödvändigt att observera, bedöma, validera och jämföra. Detta är centralt och kan på sikt få konsekvenser vid bedömningen. Det blir svårt för lärare att

²⁴ European Free Trade Association - den europeiska frihandelssammanslutningen EFTA är en mellanstatlig organisation som inrättats för att främja frihandel och ekonomisk integration till förmån för dess fyra medlemsstater: Island, Lichtenstein, Norge och Schweiz.

²⁵ EES - Europeiska ekonomiska samarbetsområdet. EES-avtalet är ett avtal mellan EUs medlemsländer och Norge, Island och Liechtenstein. EES är ett frihandelsområde och det närmaste samarbete som EU har med andra länder.

mäta både generella och ämnesvisa kompetenser (Carlgren, Forsberg, & Lindberg, 2009). Lundström (2009) skriver att begreppet livslångt lärande kan ha olika betydelse. Förutom att det betecknar en individs möjligheter och livschanser kan det också innebära krav på individens ständiga anpassning till förändringar och krav på arbetsmarknaden.

I Köpenhamnsdeklarationen fanns en uttryckt vilja att stärka Europas konkurrenskraft globalt. Ett strategiskt mål var att EU skulle bli världens mest dynamiska kunskapsbaserade ekonomi. Lundström (2009) menar att begreppet global kunskapsekonomi tillsammans med bland annat begreppet livslångt lärande under senare år blivit en gemensam internationell diskurs som politiker tagit som självklara förutsättningar för förändringar inom nationell utbildningspolitik. Diskursen förutsätter att befintliga utbildningssystem är otillräckliga och perspektivet innebär en förskjutning från pedagogiskt till ekonomiskt tänkande.

Ett delmål i Köpenhamnsdeklarationen uppmärksammade behovet av kompetensutveckling för lärare och utbildare (European Commission Education & Training, 2002). Alltsedan starten i Köpenhamn 2002 har en uppföljning av överenskommelsen genomförts vartannat år. En av åtgärderna som prioriterades, redan vid uppföljningen 2004 i Maastricht, var att granska yrkeslärares utbildningsbehov och föränderliga lärarroll, men också att göra yrket mer attraktivt genom kontinuerlig uppdatering av yrkeslärares yrkeskunnande. Yrkeslärares utlovades stöd för att finna nya lösningar och förbättrad arbetsmiljö. Ytterligare en prioritering var att inrätta en enhetlig standard för kvalitetsförbättring av undervisning och lärande inom yrkesutbildningsområdet (European Commission Education & Training, 2004). I en kommuniké från ett möte i Helsingfors 2006, reviderades Maastrichtöversynen i syfte att ytterligare förbättra yrkesutbildningen för att undvika att elever lämnar utbildningen i förtid och för att underlätta övergången från skola till arbetsliv. Lärlingsutbildning och arbetsplatsförlagt lärande är ett sätt att underlätta övergången. Deltagande länder skulle ägna större uppmärksamhet åt yrkesutbildningens framtoning, status och attraktivitet, vilket ansågs kräva kvalificerade lärare och utbildare som ständigt fortbildar sig inom yrket (European Commission Education & Training, 2006). Några år senare, under ett möte i Bordeaux, framkom att Köpenhamnsdeklarationen lett till betydande förändringar i deltagande länders utbildningspolitik. Det ökade intresset för kvalifikationsprocesser och läranderesultat resulterade i EQF²⁶ och ECVET²⁷ och innebar fortsatt uppmärksamhet

²⁶ *EQF -European qualifications framework*. Den europeiska ramen för kvalifikationer fungerar som ett översättningsverktyg för att göra nationella kvalifikationer lättare att

på behov av kompetensinsatser för lärare och utbildare samt insatser för att höja deras attraktivitet. Vid Bordeauxmötet uttryckte samtidigt politikerna stöd för att förverkliga idén om det livslånga lärandet, bland annat genom att lärarna tillsammans med anställda och handledare, ska uppmuntras till rörlighet mellan medlemsländerna (European Commission Education & Training, 2008a).

Yrkesutbildningen ska bidra till att förbättra arbetslivets konkurrenskraft och därmed till den ekonomiska utvecklingen, stödja företagens innovationsförmåga, tillväxt och produktivitet samt motverka social utslagning. Påtryckningar har riktats mot företrädare för yrkesutbildningen för att bli lyhörda och flexibla inför arbetsmarknadens förändringar, och för individuella behov som uppstår. I den fjärde rapporten om yrkesutbildningsforskning i Europa framhålls att yrkesutbildningen inte enbart ska svara mot förändringar, utan samtidigt vara en drivande kraft för att möta konkurrens och skapa framgång (CEDEFOP, 2009a)²⁸.

I december 2010 träffades på nytt de europeiska utbildningsministrarna tillsammans med de europeiska arbetsmarknadsparterna och Europakommissionen i Bruges, för att se över prioriteringar och strategier i överenskommelsen från Köpenhamn åtta år tidigare. Detta europeiska samarbete har inneburit långsiktiga och strategiska mål inför innevarande decennium (2011-2020). Man konstaterar bland annat att, Köpenhamnsdeklarationens effekter på enskilda länders utbildningspolitik varit snabb och stark, och att den utlöst långtgående reformer avseende nationella ramverk för kvalifikationer, såsom EQF, ECVET och EQAVET²⁹. Ett strategiskt mål, för innevarande decennium, är att höja den grundläggande yrkesutbildningens kvalitet genom förbättrad kompetens hos lärare, utbildare och skolledare. Yrkeslärarna i Europa är en åldrande yrkeskår, och lärarna uppmuntras att söka praktik inom aktuell yrkesverksamhet då arbetsmarknad och arbetsförhållanden snabbt förändras. De länder, som medver-

läsa i hela Europa, främja arbetstagarnas och studerandes rörlighet mellan länder och underlätta livslångt lärande (European Commission Education & Training, 2008b).

²⁷ *ECVET - European credit system for vocational education and training*. Det europeiska systemet för meritöverföring inom yrkesutbildningen syftar till att ge människor större kontroll över individuella erfarenheter av lärande och göra det attraktivt att flytta mellan olika länder och olika lärmiljöer (European Commission Education & Training, 2009).

²⁸ *CEDEFOP - European Centre for the Development of Vocational Training*

²⁹ *EQAVET - European Quality Assurance in Vocational Education and Training*. För kvalitetssäkring inom europeisk yrkesutbildning.

kade i Köpenhamnsdeklarationen ska ta fram gemensamma riktlinjer för yrkesuppdatering med hänsyn till förändrade kompetenser och profiler för yrkeslärare och handledare. För att uppnå arbetsmarknadsrelevans i yrkesutbildningen uppmanas till samarbete mellan skola och företag. Dels vill man förbättra lärarnas kunskap om arbetslivet, dels bidra till utbildarens pedagogiska färdighet och kompetens. På kort sikt anges i deklarationen att såväl regeringar som samarbetspartners och utbildningsinstitutioner ska vidta åtgärder för att maximera arbetsplatsförlagt lärande i olika former, inklusive lärlingsutbildning. Att öka antalet lärlingar i Europa fram till 2012 är ett politiskt uttalat mål. Samarbetet mellan utbildningsinstitutioner och andra verksamheter, kommersiella såväl som icke kommersiella, ska intensifieras för att lärarna ska kunna erbjuda yrkespraktik. Härutöver framhålls betydelsen av att stödja yrkeslärares och utbildares språkkunskaper, för att ett gränsöverskridande samarbete och en internationell rörlighet inom yrkesutbildningarna ska kunna förverkligas (European Commission Education & Training, 2010).

Avsikterna i Köpenhamnsdeklarationen är bland annat att skapa en gemensam arbetsmarknad i Europa och att nå samstämmighet i yrkesutbildningarna samtidigt som olikheterna respekteras. Enligt Cort (2008) finns där en inbyggd spänning och hon ställer frågan: vem har intresse av Köpenhamnsprocessen? Hon anser att den är en del av en vidare diskurs där VET³⁰ ses som en lösning på ett problem, nämligen att behålla en hög levnadsstandard i en värld där regionerna tävlar om att attrahera utländskt kapital. Hon betraktar Köpenhamnsprocessen som förankrad i en dominerande neoliberal diskurs där VET är en del av den europeiska lösningen på den globala konkurrensen genom en investering i humankapital (Cort, 2008).

Det är naturligtvis inte endast politik och reformer, som påverkar yrkeslärarna i yrkesutövningen. Internet och olika kommunikationsnätverk har raderat ut etablerade gränser av tid och rum mellan lärare, handledare och arbetsliv. Utveckling av nätverk för utbyte av idéer mellan experter och utbildare fortskrider och expansionen av europeiska projekt för att utveckla nya ”onlineverktyg” och distanslärandet växer. Utbildningarna har blivit alltmer individualiserade med möjlighet till olika former för lärande. Globalisering och konkurrens, samt rörlighet av kapital, människor och gods, har inneburit en exempellös påverkan på utbildningsprofessionerna (CEDEFOP, 2005).

³⁰ *VET – Vocational Education and training*

Utbildningsreformers inverkan

Många studier visar att yrkeslärares roll förändras till följd av utbildningsreformer som innebär att utbildning och arbete förs närmare varandra (CEDEFOP, 2005; Cort, et al., 2004; Isopahkala-Bouret, 2010; Wesselink, de Jong, & Biemans, 2009; Volmari, Helakorpi, & Frimodt, 2009b; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009; Vähäsantanen, Saarinen, & Eteläpelto, 2009). Yrkesutbildningen har, som tidigare beskrivits, förändrats i många europeiska länder under de senaste decennierna när policyn varit att den ska bidra till nationell ekonomisk utveckling. Detta har inverkat på yrkeslärares arbetsförhållanden. Det finns uttalade behov av lärare, som arbetar i nära samarbete med industrier och andra arbetsplatser, för att främja ekonomisk tillväxt (Isopahkala-Bouret, 2010). I Nederländerna, liksom i många andra EU-länder, har utbildningsprogrammen under de senaste femton åren blivit mer kompetensbaserade. Det innebär att lärarens uppgift är att stödja eleverna i att förvärva och integrera kunskaper, färdigheter och attityder, det vill säga att uppnå kompetens inom yrket. Detta är en kontrast mot tidigare former för kunskapsöverföring. Motiven har varit att minska studieavbrotten, och att anpassa det nederländska utbildningssystemet till EUs kvalifikationskrav. Enskilda skolor har fått ökad självständighet avseende lärarnas kontinuerliga utveckling. Det har inneburit en betydande utmaning för såväl skolan som organisation, som för lärarna, vilka ställts inför kravet på kontinuerlig yrkesutveckling (Seezink & Poell, 2010). Utvecklingen i Nederländerna har motiverat yrkesutbildningen att förbättra samspelet mellan skolförlagd undervisning och lärandet som sker på arbetsplatsen. Detta samspel, som lärarna är involverade i, har varit problematiskt under årtionden (Wesselink, et al., 2009).

I Finland har yrkesutbildningen reformerats och lärarnas arbetssituation förändrats efter 2001. Från att den treåriga utbildningen varit helt skolförlagd, har minst en sjättedel av utbildningen förlagts till en arbetsplats. Under senare år har lokala projekt startat med syfte att verksamhetsförlägga större del av utbildningen, ibland upp till halva utbildningstiden (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Det nya finska systemet har stora likheter med det svenska, som sedan 1994 omfattar minst 15 veckors APU på yrkesinriktade program. De olika försök som genomförs, med utökad undervisningstid på enskilda arbetsplatser, liknar det svenska försöket med lärlingsutbildning.

I gränslandet mellan skola och arbetsliv

Yrkeslärarna arbetar i allt större utsträckning utanför skolan, som en konsekvens av att delar av undervisningen förläggs till arbetslivet. Lärarna förflyttar sig över gränsen mellan skola och arbetsliv (Filander, 2007; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Vähäsantanen och Eteläpelto (2009) visar hur yrkeslärarnas arbete förändras då den skolförlagda undervisningen minskar. De handleder alltmer, värderar och utför uppgifter relaterade till elevernas lärande på arbetsplatsen. Författarna jämför med Wenger (1998) vid beskrivningen av denna lärargrupp som "boundary-crossers". Yrkeslärarna förflyttar sig över gränsen mellan utbildningsinstitution och arbetsplats. Därmed påverkas yrkesidentiteten. I allt väsentligt saknas forskning om hur yrkeslärare hanterar övergången från skolans värld till arbetslivet (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). I Vähäsantanen, Saarinen och Eteläpelto (2009) studie framkommer att såväl skola som arbetsliv kan dra nytta av lärarnas gränsöverskridande. För skolan som organisation kan det innebära att utbildningen förbättras när lärarna inhämtar information från enskilda arbetsplatser och därmed blir bättre på att vikta undervisningen gentemot arbetslivets behov. För lärarna betyder det att upprätthålla och utveckla ämneskompetensen. På den enskilda arbetsplatsen kan metoder utvecklas med hjälp av lärarens kunskaper, även om så inte alltid är fallet. Lärare vågar inte alltid ifrågasätta anställdas praxis, eller ge råd om arbetssätt, även om de har kompetens och kunskap för detta. Det finns etablerade relationer och gränser mellan medlemmar inom olika yrken och det föreligger stora olikheter mellan lärare och anställda i arbetslivet. För lärarna gäller det att finna en avvägd balans i sin medverkan (Vähäsantanen, et al., 2009).

Förändringarna av yrkeslärarens arbete förutsätter alltmer att lärarna samarbetar i nätverk med arbetslivet (Vähäsantanen, Saarinen och Eteläpelto, 2009) samt med lokala och centrala myndigheter. Denna utveckling anses avgörande för yrkesutbildningens fortsatta utveckling, men utmanar samtidigt lärarnas syn på yrkesutbildningssystemet, undervisningen och den egna rollen (Cort, et al., 2004). Att arbeta i nätverk kan uppfattas som det senaste tillägget i yrkeslärarens arbetsuppgifter. Det ökade kravet på samarbete med arbetslivet innefattar informationsutbyte med professionella nätverk; inte bara lokalt och nationellt, utan också internationellt (Volmari, et al., 2009b). De lärare som intervjuades i Volmari, Helakorpi och Frimodts (2009b) studie ansåg dock att det institutionella nätverket på skolan är mest betydelsefullt. Här ges stöd, kreativitet och praktiska råd från kollegor, vilket anses viktigare än externa nätverk. Med undantag av nätverk som används för placering av elever vid arbetsplatsförlagt lärande, var lärarna inte alls involverade i externa nätverk. Internationella kon-

takter var mycket begränsade (Volmari, et al., 2009b). Lärare kan, i sällsynta fall, tillfrågas om att ingå i nätverk för att stödja tidigare elever som anställts efter avslutad utbildning. Arbetsgivaren vill på detta sätt möjliggöra ett fortsatt lärande på arbetsplatsen (Isopahkala-Bouret, 2010)

Rollförskjutning

Heikkinen (1997) skriver att relationen till yrkeslivet är fundamental för yrkeslärarens identitet, till skillnad från kärnämnesläraren vars tillhörighet i huvudsak är knuten till skolan och akademiska utbildningstraditioner. Yrkesutbildningen är orienterad mot olika yrkesområden och yrkeslärare ser sig som företrädare för sitt yrke. Det innebär att yrkesläraren inom utbildningsområdet ses som en mästare eller skicklig yrkesarbetare och medlem av ett yrkesnätverk. Yrkesläraren bör också vara en ”gatekeeper” till yrkesområdet, exempelvis vid urval av elever till olika arbetsplatsplaceringar, men också för att visa på vetenskapliga uppfattningar av yrket (Heikkinen, 1997). Den alltmer kompetensbaserade yrkesutbildningen har inte kunskapsöverföring från lärare till elev som huvudsyfte. Istället för att vara ämnesexpert ska läraren stödja eleverna så att de förvärvar och integrerar kunskaper, färdigheter och attityder till en personlig kompetens för den valda yrkesinriktningen. Många lärare har svårt att övergå från att vara expert till att inta en mer ”coachande” roll (Seezink & Poell, 2010). Den handledande rollen är en följd av ny pedagogik, som är inriktad mot elevens lärande, snarare än på läraren som kunskapsförmedlare (Cort, et al., 2004).

I yrkeslärarens förändrade roll genomsyras all verksamhet, såsom planering, kursplanearbete, bedömningar, utvärderingar, kontakter och samarbete, av relationen till arbetslivet (Isopahkala-Bouret, 2010). Vähäsantanen och Eteläpelto (2009) efterlyser ökad förståelse för hur yrkeslärarens yrkesidentitet påverkas i mötet med reformer, som alltmer efterfrågar att lärarna också är verksamma utanför skolan. Studien, som genomfördes i ett tidigt skede i reformeringen av den finska gymnasiala yrkesutbildningen, visar att yrkeslärarnas inställning till den förändrade lärarrollen beror på tidigare yrkesidentitet, tilltron till elevens lärande samt sätt att uppfatta utbildningsmålen. För en del lärare innebär förändringen stöd för yrkesmässig självuppfattningen. Andra ser det som en uppdatering av yrkesutövningen. En del uppfattar inte alls att reformen påverkat arbetet. Det finns också lärare som är motståndare till förändringen då de anser att lärande i arbetslivet leder eleverna i fel riktning. Det är lärare som ofta tagit ett stort socialt ansvar för sina elever, och som bedömer att handledarna på

arbetsplatsen inte kommer att vara ett stöd i detta avseende. Lärarna upplever ängslan för att inte längre vara en stabil och trygg vuxen i elevens närhet. Bland lärarna finns de som har erfarenheter av att inte alltid bli respekterade på enskilda arbetsplatser. Dessa lärare anser att teoretiska moment måste vara skolförlagda och att reformen innebär ett hot mot elevernas yrkesutveckling. Det finns även en föreställning om att handledarna vare sig har rätt motivation eller pedagogiska färdigheter för att lära ut yrkesfärdigheter. De lärare, som har en positiv hållning ger stöd åt reformen och ser stora fördelar för eleverna. Det är lärare med goda erfarenheter av samarbete med arbetslivet, och en önskan om att få utveckla lärarrollen tillsammans med arbetslivet. Ålder, kön och tid som lärare hade inget samband med inställningen till den finska reformen (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009)

Isopahkala-Bouret (2010) har studerat hur relationen mellan utbildningsinstitutioner och arbetsplatser formas genom yrkeslärarna. Relationen är komplex. I mötet med arbetslivet representerar yrkesläraren skolan, utbildningssystemet och pedagogiken. Anställda från fältet representerar arbetet och det yrkesmässiga. Läraren som inte längre är aktiv i yrket, och därför inte helt uppdaterad på vad som händer inom arbetslivet, blir därmed inte modell för yrkesmässig praktik. Lärarens roll blir att vara rådgivande i frågor om lärande och handledning. En handledningsmetod kan appliceras överallt, och lärarens nya roll blir därmed kontextoberoende. Detta anser Isopahkala-Bouret (a a) leder till ökad maktlöshet för yrkesläraren. Vilka eller var man handleder får en underordnad betydelse. Läraren kan inte påverka hur det arbetsplatsförlagda lärandet arrangeras på den enskilda arbetsplatsen. Läraren, som får en roll som icke-expert, riktar då uppmärksamheten på styrdokument och utvärderingskriterier, vilket uppfattas som sekundärt i förhållande till det "riktiga arbetet" (Isopahkala-Bouret, 2010). Lärarens yrkesroll förändras från att vara expert i yrkesdidaktik till att bli expert i pedagogik i mer allmän betydelse (Isopahkala-Bouret, 2010; Wesselink, et al., 2009). Om läraren förlorar positionen som yrkeskunnig, riskeras auktoriteten som lärare (Filander, 2007).

Hur yrkeslärarna, som är ansvariga för elevernas utbildning, blir viktiga som övervakare av elevernas lärande på arbetsplatsen beskrivs av Wesselink, de Jong och Biemans (2009). Rollen gentemot handledarna kan bli problematisk. Yrkesläraren har det övergripande ansvaret för eleven, men är beroende av handledaren eller instruktören, på arbetsplatsen. Det är handledaren, som ska vägleda och utvärdera eleven efter givna riktlinjer (Filander, 2007; Isopahkala-Bouret, 2010). Ett exempel, på när detta blir problematiskt är när yrkesläraren ställs utanför bedömningsituation. Lärarens bedömning av eleven grundar sig i

hög grad på andrahandsinformation från handledaren och genom skrivna rapporter. Läraren är inte närvarande i de situationer där eleven ska bedömas (Isopahkala-Bouret, 2010).

Läraren måste i nya yrkesrollen finna en balans mellan skolan och arbetsplatserna (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Yrkesläraren är inte längre självstyrande, utan mer orienterad mot att planera, koordinera och genomföra yrkesutbildningen tillsammans med andra (Volmari, et al., 2009b).

Uppgifter

Volmari, Helakorpi och Frimodt (2009b) beskriver hur yrkeslärares uppgifter förändras i snabb takt. Lärandemiljöerna sträcker sig från virtuella miljöer till autentiskt lärande på arbetsplatser. Konsekvensen av detta blir att det inte så mycket handlar om att genomföra lektioner, utan mer ansvar för elevernas läroprocesser. För att kunna leva upp till förväntningarna måste läraren kunna förutse vilka kompetensbehov som yrket kommer att efterfråga. Lärares uppgifter blir att planera, anordna och värdera. I planerande uppgifter ingår att designa kurser och program tillsammans med kollegor och företag. Undervisning, material och arbetsplatsförlagt lärande ska organiseras utifrån individuella förutsättningar och i samarbete med arbetslivet. I de anordnande uppgifterna ingår att organisera läroprocesser samt att skapa och utveckla material. Läraren ska också samarbeta med elevens hem och stödja eleven i övergången till ett arbetsplatsförlagt lärande. I de värderande uppgifterna ingår att genomföra diagnostiska test, och att bedöma eleven i samarbete med handledare och kollegor. Läraren ska även övervaka handledarnas arbete och ge feedback (Volmari, et al., 2009b).

Handledning av handledare samt organisering och utvärdering av arbetsplatsförlagt lärande är nya uppgifter för finska yrkeslärare. Lärarna besöker arbetsplatserna under APL-perioder för att delta i handledning och utvärdering (Isopahkala-Bouret, 2010; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Yrkesläraren har det övergripande pedagogiska ansvaret för elevens lärande, även när eleven är på en arbetsplats. De medverkar i bedömningen av eleven genom att förtydliga gällande kriterier. Samtidigt kan läraren få undervisningsunderlag för den teoretiska undervisningen på skolan (Isopahkala-Bouret, 2010).

Arbetsbelastningen har ökat och särskilt de administrativa och kvalitetssäkrande uppgifterna (Cort, et al., 2004; Wesselink, et al., 2009; Volmari, et al.,

2009b). Volmaris et al (2009) studie genomförd i 17 europeiska länder visar att alltfler av lärarens uppgifter genomförs med stöd av extern finansiering. Lärarna ansvarar för projekt och ekonomiska redovisningar, förväntas delta i marknadsföring samt urval av elever. Elevernas studieförsteg ska bokföras och egna aktiviteter ska protokollföras. Kurser ska organiseras och nya kollegor ska vägledas samtidigt som utbildningssystemet effektiviseras och onlineverktyg ska skapas. Lärarnas arbete definieras vanligen i undervisningstimmar och de administrativa uppgifterna kommer härutöver. I kvalitetssäkringen ingår lärarens egen utveckling genom att läsa facklitteratur och planera egen kompetensutveckling på längre sikt, men också att medverka till utveckling av organisation, metoder och material i team och projekt. Läraren ansvarar för att granska kvaliteten på elevens arbetsplatsförlagda utbildning, och bidra med en årlig kvalitetsmätning. I detta sammanhang ges möjlighet till reflektion och utvärdering av det yrkesmässiga utförandet (Volmari, et al., 2009b). I Colley och Jarvis (2007) studie bekräftas betydelsen av praktiklärarens erfarenhet från lärlingsutbildning för utveckling av kvalitet. Det krävs erkännande av praktiklärarens helhetsroll. Det gäller både formella och informella aspekter och de relationer som praktikläraren skapar med lärlingar, handledare och anställda. Praktiklärarens roll bidrar till att formalisera och skapa struktur för att lärlingen ska uppnå målen samt för att ge lärlingen förutsättningar att komplettera arbetsplatsens tillgängliga och eventuellt bristfälliga resurser. Praktikläraren hjälper även den anställde i dennes arbete med att handleda lärlingen (Colley & Jarvis, 2007).

Det ingår även i lärarens uppgifter att bevaka elevernas rättigheter. De är fortfarande skolelever och inte anställda (Isopahkala-Bouret, 2010). Ibland får eleverna för lite tid för lärandet på arbetsplatsen. De förväntas samtidigt vara lönsamma för företaget. Handledarna har inte alltid tillräcklig information om vilka arbetsuppgifter eleverna ska arbeta med för att lära olika moment (Wesselink, et al., 2009).

I lärarens uppgifter ingår att hantera nya elevgrupper. Ett resultat av idén om det livslånga lärandet är att fler vuxna medverkar inom enskilda yrkesutbildningsprogram, vilket innebär att yrkeslärare idag arbetar mer tillsammans med andra vuxna än tidigare. I vissa fall kan det också vara nödvändigt att arbeta med mindre motiverade elever (Cort, et al., 2004). Arbetet kräver nära samarbete mellan lärare och handledare eftersom eleverna har olika studievägar (CEDEFOP, 2005).

Ny kompetens

Volmari et al (2009b) skriver att yrkesutbildningen förväntas ge unga människor omedelbart användbara yrkeskunskaper. För att vara uppdaterad inom ny teknologi, ha kunskap om nya arbetsformer och framtida trender inom yrket, måste läraren vara uppmärksam på vad som händer på arbetsmarknaden och kanske också inom enskilda företag. En högkvalitativ yrkesutbildning kräver att den utvecklas genom nationella och internationella influenser. Det kräver att lärarna har språkfärdigheter, kunskap om andra länder, ekonomi och handel samt interkulturell kommunikationsfärdighet. Ytterligare två områden pekas ut, där yrkeslärarna behöver träning och förstärkt kompetens, nämligen att bemöta ”svåra elever” och hur nya sammanhang för bedömning och utvärdering ska hanteras. Lärarna känner sig inte rustade för att handskas med avbrott och bristande motivation bland eleverna. Bedömningar och utvärderingar har blivit alltmer komplexa då de nu också involverar bedömningar i arbetslivet (Volmari, et al., 2009b).

Certifiering

Yrkeslärare har en jämförelsevis låg status och åtskilliga länder rapporterar problem med att rekrytera och behålla yrkeslärare (CEDEFOP, 2007; Cort, et al., 2004). Förutsättningar för yrkeslärarens arbete har förändrats eftersom elevernas ålder, kultur och utbildningsbakgrund varierar och att det är individens lärande som ska stå i centrum. Lärarens uppgift är att understödja elevernas lärande (Volmari, et al., 2009b). Efter VET-reformerna i Europa är det många yrkeslärare som inte längre har de kvalifikationer som krävs (Cort, et al., 2004). Men det erfarenhetsbaserade lärandet har öppnat upp för olika och mer flexibla vägar att uppnå lärarbehörighet. Möjligheten att få sina yrkeskvalifikationer erkända genom validering kan innebära en snabbare väg till certifiering. Det kan också bidra till att behålla och rekrytera äldre personer (CEDEFOP, 2007). Många handledare på företagen har kunskaper och färdigheter som förvärvats på arbetsplatsen under längre tid. Validering av deras kompetens kan vara en del av certifieringsprocessen, och kan bidra till upptäckten av karriärmöjligheter och en medvetenhet om yrkesmässiga styrkor och svagheter (CEDEFOP, 2010).

Genomgående har yrkeslärarkåren hög medelålder, vilket innebär risk för brist på kompetens i samband med pensionsavgångar. Sverige är, näst Italien, det land i Europa som har den högsta medelåldern bland lärare på yrkesprogrammen. En kvalitativ kompetensbrist kan uppstå på grund av otillräcklig överfö-

ring av äldre yrkesverksammas kunskaper, färdigheter och erfarenheter (CEDEFOP, 2009a).

Yrkesläraren i svensk lärlingsutbildning

I detta avsnitt diskuteras inledningsvis olika benämning på yrkes- och lärlingslärare följt av en kort historisk tillbakablick på vård- och yrkeslärares olika ursprung och tradition. Vidare beskrivs arbetsmarknadens påverkan på yrket och det krav på bredd och aktualitet som länge funnits. Avslutningsvis beskrivs den aktuella situationen avseende lärarutbildning samt kompetens och anställning.

Benämning

Benämningarna på lärargruppen som arbetar inom gymnasieskolans yrkesprogram varierar i både nationell och europeisk jämförelse. Någon egen benämning för lärare som arbetar specifikt med lärlingsutbildning förekommer inte. De begrepp som används är karaktärsämneslärare, yrkeslärare och lärlingslärare. I *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) används i stort sett genomgående begreppet yrkeslärare. I det något senare utkomna delbetänkandet av Nationella lärlingskommittén *Gymnasial lärlingsutbildning – hur blev det?* (SOU 2009:85) används begreppet karaktärsämneslärare några gånger och i det därpå följande betänkandet *Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb* (SOU 2010:75) används begreppet frekvent. Det genomgående mest använda begreppet är yrkeslärare. Begreppen fordons- respektive vårdlärare förekommer inte i något av de nämnda betänkandena (SOU 2008:27; SOU 2009:85; SOU 2010:19; SOU 2010:75). I ett europeiskt perspektiv är *Vocational teacher* den övergripande benämningen för yrkeslärare, som företrädesvis arbetar inom skolan. *Initial vocational and education training teacher (IVET)* är mer preciserat en yrkeslärare på gymnasienivå, som kan ha sin anställning inom såväl ungdomsgymnasiet som inom motsvarande vuxenutbildning (CEDEFOP, 2009b). *Specific subject teacher* motsvaras av den svenska benämningen karaktärsämneslärare. Det går således inte att göra jämförelser. Lärlingslärare används, som tidigare nämnts, i avhandlingen som benämning på de karaktärsämneslärare/yrkeslärare, som arbetar inom lärlingsutbildningen.

Utbildningsbakgrunder

Yrkeslärare och vårdlärare har historiskt sett i Sverige, olika ursprung och utbildningstradition och beskrivs nedan var för sig.

Yrkeslärarutbildningen för industri, handel och hantverk var, från 1960 fram till 1972, ettårig och bedrevs av fem olika yrkespedagogiska institut i landet. Första terminen var teoretisk och andra terminen innehöll en 15 veckor lång assistenttjänstgöring. År 1972 inrättades yrkespedagogiska institut vid landets lärarhögskolor, men dessa avskaffades i samband med högskolereformen 1977. De ersattes av ettåriga yrkespedagogiska linjer för industri, hantverk, handel och kontor som var förlagda inom lärarhögskolor. Efter gymnasieläraryreformen 1992 gavs två alternativ till yrkeslärare. Dels en ettårig praktisk-pedagogisk utbildning (40 poäng) där inträdeskraven var yrkesinriktade högskolestudier om minst 60 poäng. Denna högskoleutbildning kunde ersättas med annan kvalificerad yrkesutbildning. Därtill kom krav på yrkeserfarenhet. Dels kunde yrkeslärarutbildningen kombineras med annat allmänt ämne vilket gav en dubbel behörighet (Rudvall, 2001).

Redan från 1917 fanns en utbildning till instruktionssköterskor/lärare och husmödrar. Husmödrarna hade en pedagogisk uppgift då de förutom att vara föreståndarinnor på sjukhusen var ansvariga för sjuksköterskelevernans praktiska utbildning. Instruktionssköterskorna tjänstgjorde i huvudsak vid sjuksköterskeskolorna (Eliasson, 2009). Vårdlärare, fortfarande med sjuksköterskebakgrund, har från 1956 fram till 1977 utbildats vid Statens Institut för Högre Utbildning av Sjuksköterskor (SIHUS). Precis som yrkeslärarutbildningen blev vårdlärarutbildningen en utbildningslinje inom högskolan från 1977. Den omfattade 60 poäng (Rudvall, 2001). Från 1983 utökades vårdlärarutbildningen, på vissa orter, med en gren för vårdlärare inom social omsorg. För tillträde till denna krävdes utbildning som socionom, socialpedagog, social servicelinje inom högskolan (tidigare ålderdomshemsföreståndare), psykolog eller motsvarande samt minst två års relevant yrkeserfarenhet inom yrket.

Efter reformeringen av gymnasieläraryreformen 1992 gavs frihet åt varje högskola att besluta om utbildningens längd (Walldal, 1997). Efter 1992 fanns inom gymnasieläraryreformen en inriktning mot vård och omsorg som omfattade mellan 40 och 80 poäng. För antagning krävdes, förutom allmän högskolebehörighet, utbildning inom ett vård- och omsorgsyre samt minst två års yrkeserfarenhet (Rudvall, 2001).

Behovet av en ny och längre lärarutbildning växte fram utifrån den förändring av lärarrollen, som skedde under 1990-talet. Efter 2001 ingick ett allmänt utbildningsområde i lärarutbildningen, som omfattade 60 poäng (90 hp³¹). Därutöver krävdes en relevant högskoleutbildning om minst 60 poäng (90 hp) för att undervisa i karaktärsämne på yrkesprogrammen. Den totala omfattningen var alltså 120 poäng (180 hp) för lärare i yrkesämnena (SOU 2008:112). I Göteborg startade hösten 1998 en vidareutbildning i Vård och omsorg 60 p (90 hp) för undersköterskor, mentalskötare och barnsköterskor, som motsvarade förkunskapskraven för antagning till gymnasielärarutbildning inom vård och omsorg (Nilsson, Martinsson, & Pilhammar Andersson, 2003). Från höstterminen 2002 antogs därefter i Göteborg undersköterskor med 60 poäng (90 hp) påbyggnadsutbildning inom Vård och omsorg, till gymnasielärarutbildning med inriktning mot vård och omsorg. Precis som för övriga yrkeslärargrupper gavs nu undersköterskorna möjlighet att utbilda sin egen yrkesgrupp inom gymnasieskolan. Den nya yrkeslärarutbildningen, med start läsåret 2011/2012, beskrivs under avsnittet *Lärarutbildning, kompetens och anställning*.

Arbetsmarknadens påverkan på yrkeslärare

I tidigare betänkanden av den reformerade gymnasieskolan och utbildningen till yrkeslärare framkommer att yrkeslärarrollen framöver kommer att förändras. Avnämarna får ett större inflytande och lärarens beslutanderätt över utformning och innehåll i yrkesutbildningen minskar (SOU 2008:27; SOU 2008:112). Det finns skäl att anta att yrkeslärarens roll inom lärlingsutbildningen ytterligare kommer att förändras genom den än mer arbetslivsliknade utbildningen. Enligt Yrkesutbildningsdelegationen (2006) kommer uppmärksamheten i allt högre grad att riktas mot lärprocesser, både i skolan och på arbetsplatsen. Lärarna förutspås arbeta mer individanpassat och måste släppa kontrollen och våga lita på att eleven lär sig även utanför skolan. Gamla mönster vad gäller organisation, tider och kurser kommer att behöva brytas. Då arbetslivet kommer att bli alltmer involverat, i såväl skolförlagd utbildning som lärlingsutbildning, ställer detta andra krav på yrkesläraren. Behovet av fackkunskaper kommer förmodligen att öka. Läraren ska förutom mer traditionella läraruppgifter vara en sammanhållande länk och uppföljare av utbildningen och fungera som en samtalspartner med företrädare från yrkeslivet. Lärarens uppgifter

³¹ Hp – högskolepoäng infördes efter 2007 års högskolereform. 1 poäng (1p) motsvaras av 1,5 högskolepoäng (1,5 hp).

kommer bland annat att omfatta utbildning och vägledning av handledare. En annan mer komplex uppgift kommer att vara betygsättning av eleven där fler personer blir inblandade, både de som har yrkesmässig kompetens inom området och de som saknar sådan kompetens (Yrkesutbildningsdelegationen, 2006).

I en rapport utgiven inom ramen för EQUAL³² projektet beskriver Berglund (2007) hur yrkesläraren gått från att ”vara kung i verkstan” till att bli utbildningsadministratör. Hon pekar på kompetensutvecklingsbehoven som finns hos yrkeslärargruppen vars nya arbetsområde bland annat innefattar utbildning av handledare inom företag. Hon anser att yrkesutbildningen kräver varierande kompetens hos lärarna och ställer frågan hur detta behov tillgodoses genom kompetensutveckling och i lärarutbildning (Berglund, 2007). Skolverket (2006b) finner i utvärderingen av LIA, att det nya arbetssättet upplevts som utvecklande av många lärare. Att yrkeslärarens roll kommer att förändras råder enighet om. Den ökade kontakten med branscher, innebär för yrkesläraren ett tätare samarbete med yrkesmänniskor och uppdatering av kunskaperna inom det egna yrkesområdet. En del ser det som önskvärt att yrkesläraren har dubbla yrkesroller, dels som anställd i branschen och dels som karaktärsämneslärare. Skolverket påpekar det att det krävs mer tid för samverkan med arbetsplatsen, än vad som nu varit fallet, för att denna möjlighet till kompetenshöjning ska kunna ske (Skolverket, 2006b).

Rollförskjutning även för svenska yrkeslärare

När Nationella lärlingskommittén (2009) skriver om handledares och yrkeslärarens uppdrag inom lärlingsutbildningen blir de förändrade rollerna tydliga. Handledaren betraktas som *nyckelperson* och måste ha rätt yrkeskompetens och vara fullt införstådd med innehållet i och målen för den lokala utbildningsplanen. De ansvariga för utbildningen måste försäkra sig om att handledaren får adekvat handledarutbildning. Yrkeslärare som utses som skolans *kontaktperson* måste ha de pedagogiska- och yrkesmässiga kunskaper som krävs inom det aktuella yrkesområdet (SOU 2009:85). Samtidigt sker en förskjutning där handledaren blir central och lärarens pedagogiska och ämnesdidaktiska kompetens träder tillbaka. Handledaren på arbetsplatsen som, enligt Yrkesutbildningsdelegationen (2006), förväntas ta ett större ansvar för utvecklingen av elevens yrkeskunnande, har inte samma ämnesmässiga, pedagogiska och äm-

³² EQUAL är ett program inom Europeiska unionen/Europeiska socialfonden under åren 2001-2007

nesdidaktiska kompetens som yrkesläraren. Det räcker inte med det praktiska handlaget och intresse för att handleda. Handledarens kompetens och yrkeskunnande kommer att behöva utvecklas och formas för att motsvara skolans krav. Kanske krävs andra kompetenser hos handledarna när de ska överta en stor del av undervisningsansvaret (Yrkesutbildningsdelegationen, 2006).

Bredd och aktualitet

I betänkandet av utredningen till yrkeslärare (SOU 2008:112) hänvisas till den tidigare utredningen *Höj ribban* (SOU 1994:101) där bredd och aktualitet belyses som två problematiska områden för yrkesläraren. En nyutbildad yrkeslärare har goda och relevanta yrkeskunskaper, men frågan är hur länge kunskaperna är aktuella. Kunskaper åldras och blir inaktuella. När det gäller bredden i programmen kontra yrkeslärares yrkeserfarenhet ökar kraven på bredd i lärarkompetensen, särskilt i program som täcker ett stort antal kompetensområden (SOU 2008:112). I en tidigare studie av yrkeslärare visas att ett år efter avslutad yrkeslärarutbildning arbetar hälften av vård- och yrkeslärarna extra på kvällar, helger och lov för att hålla sig à jour med kunskapsutvecklingen inom grundyrket. Det finns en rädsla för att inte ha aktuella kunskaper och en hög ambition att hålla kunskaperna aktuella. Kompetensutveckling genom yrkespraktik har dock sedan lång tid varit vård- och yrkeslärares eget ansvar (Lagström, 1999). I den ovan nämnda utredningen (SOU 1994:101), som genomfördes för knappt tjugo år sedan, framgick att många av yrkeslärarna hade en inaktuell yrkeserfarenhet, och hade därmed svårt att följa yrkesutvecklingen i arbetslivet. Yrkeserfarenheten var förvärvad för många år sedan, och 45 procent av samtliga yrkeslärare hade 1994 inte haft någon yrkespraktik utanför skolan efter anställning som lärare. Innehållet i utbildningen riskerar att bli inaktuellt om det inte finns ett system där lärarna kan följa utvecklingen inom yrkespraktiken. Den slutsats som drogs var att en yrkesutbildning med hög kvalitet kräver att lärarna är verksamma i den miljö eleverna förbereds för (SOU 1994:101). I samma utredning fanns ett förslag om yrkespraktik och yrkeslärarlicens, som dock inte genomfördes. Frågan är om det på detta område skett någon större förändring av yrkeslärares situation sedan utredningen presenterades 1994³³.

³³ Redan 1954 påpekade Arbetsmarknadens yrkesråd att frågan om att hålla yrkesskolans lärare à jour med arbetslivets utveckling var en av de allra viktigaste frågorna för en rationell yrkesutbildning (Lundahl, 1994).

Lärarytbildning, kompetens och anställning

Möjligheten för elever att genomgå sin utbildning som lärling kommer således att förändra kraven på yrkeslärarens kompetens. Större strukturella förändringar inom gymnasieskolan efterföljs ofta av en översyn av lärarytbildningen för anpassning till nya krav (SOU 2008:112). I betänkandet, av utredningen för utbildning av yrkeslärare (SOU 2008:112), påtalas vikten av att under lärarytbildningen ta i beaktande det ökade kravet på skolans samverkan med arbetslivet. I den handledande rollen som lärlingsläraren kommer att få på arbetsplatserna har hon eller han ett indirekt ansvar för att andra utbildar eleven utifrån gällande styrdokument. Detta kräver en specifik kompetens, vilket särskilt bör uppmärksammas i lärarytbildning och kompetensutveckling av redan verkamma lärare (SOU 2008:112). I realiteten kommer dock yrkeslärarnas väg till examen att bli kortare än tidigare och det blir också möjligt att tillsvidareanställa obehöriga yrkeslärare i gymnasieskolan.

Från och med 1 juli 2012 ställs krav på legitimation för lärare och förskolelärare för att få anställning inom skolan utan tidsbegränsning. För att få legitimation krävs lärarexamen med behörighet för den nivå och det ämne som läraren ska undervisa i samt ett års erfarenhet. Yrkeslärare är dock som tidigare nämnts tillsammans med modersmålslärare undantagna från kravet på legitimation (Prop. 2010/11:20). Kraven på lärarens formella pedagogiska kompetens ökar således för de flesta lärargrupper, dock inte för yrkeslärarna. Vid anställning av lärare ska huvudmannen i princip rekrytera lärare med utbildning för den undervisning som ska bedrivas. Men om det inte finns någon med behörighet, får huvudmannen rekrytera annan person för att bedriva undervisning. Personen ifråga ska bedömas lämplig att bedriva undervisning och i möjligaste mån ha en utbildning, som motsvarar den utbildning som krävs för undervisningen. För gymnasieskolan gäller en generell tidsbegränsning på ett år. Ett undantag är dock om undervisningen avser yrkesämnen eller modersmålsundervisning i gymnasieskolan eller kommunal vuxenutbildning på gymnasienivå. Lärare som ska undervisa i yrkesämnen och som inte har lärarexamen kan anställas utan tidsbegränsning under vissa förutsättningar. Detta gäller om det inte finns sökande till tjänsten som har yrkeslärarexamen inom undervisningsområdet, och den sökande bedöms ha tillräcklig kompetens i yrkesämnet samt i övrigt antas vara lämpad att bedriva undervisning (SFS 2010:800). Det är således arbetsgivaren, som kommer att bedöma och avgöra yrkeslärarens kompetens.

Det har under många år varit brist på behöriga yrkeslärare då alltför få examinerats. I (SOU 2008:112) anges att det framförallt är kravet på relevant högsko-

leutbildning omfattande 90 högskolepoäng eller motsvarande, som är ett hinder för antalet sökande till lärarutbildningen. För flera av yrkesprogrammen finns inga givna högskoleutbildningar med anknytning till sökandes yrke. Efterhand har metoder utvecklats för validering av yrkeskunskaper, som inneburit att sökande har kunnat tillgodoräkna högskolepoäng. Det nya förslaget till yrkesutbildning syftar till att öka rekryteringen till yrkeslärarutbildningen (SOU 2008:112).

För antagning till yrkeslärarutbildningen krävs, från och med läsåret 2011/2012, grundläggande behörighet för högskolestudier samt kvalificerade och relevanta yrkeskunskaper förvärvade genom yrkeserfarenhet, högskoleutbildning eller annan eftergymnasial utbildning. Vilka kriterier som ska gälla avgör varje lärosäte. Utbildningen omfattar den utbildningsvetenskapliga kärnan (60 högskolepoäng) och verksamhetsförlagd utbildning (30 högskolepoäng). För personer, som arbetat som obehöriga lärare blir utbildningen 60 högskolepoäng eftersom verksamhetsförlagd utbildning utgår. I jämförelse med tidigare utbildning blir utbildningsvägen till yrkeslärare nu betydligt kortare. Utredningen poängterar att utbildningen bör kunna genomföras med stor flexibilitet i tid och rum (Prop. 2009/10:89). I och med att det inte som tidigare krävs 90 högskolepoäng för att antas till yrkeslärarprogrammet uppnår inte yrkesläraren, numer även innefattande vårdlärare, en högskoleexamen. Högskoleexamen omfattar 120 högskolepoäng motsvarande två års heltidsstudier. För mer information angående nya lärarutbildningen se Appendix.

Sammanfattning

Yrkeslärarna i Europa utgör en heterogen grupp med olika utbildningsbakgrunder och utan gemensam tradition. Men de gemensamma EU överenskommelser som gjorts sedan mitten av 1990-talet om europeisk yrkesutbildning påverkar, samtliga yrkeslärare. År 2002 antogs *Köpenhamnsdeklarationen* vars syfte var att förbättra yrkesutbildningarna i Europa. Avsikten var främja kompetensbaserade utbildningar och föra dessa närmare arbetsmarknadens behov samt att stimulera ett livslångt lärande. Avsikten var vidare att stärka den globala konkurrenskraften. Det fanns en strävan att EU skulle bli världens mest dynamiska och kunskapsbaserade ekonomi. Vid överenskommelsen i Köpenhamn, och vid uppföljningarna som gjorts vartannat år sedan dess, har lärarnas utbildning, yrkesuppdatering och språkfärdigheter uppmärksammats. Läraryrkets attraktivitet och lärares kompetens ska, tillsammans med utbildares och skolledares

kompetens, höjas. Men det är inte enbart politik och reformer, som påverkar yrkeslärares yrkesutövning. Internet och olika kommunikationsverktyg har öppnat gränser och gett nya möjligheter.

I de gemensamma målen, för det europeiska samarbetet och för innevarande decennium (2011-2020), anges att regeringar och samarbetspartner ska vidta åtgärder för att maximera arbetsplatsförlagt lärande. Antalet lärlingar i Europa skulle öka fram till 2012, vilket har skett i Sverige.

Olika utbildningsreformer, som genomförts i europeiska länder har inverkan på yrkeslärares arbetsförhållanden. Lärarens uppgifter förändras när skolförlagd undervisning minskar och uppgifterna främst blir att planera, anordna och värdera. Arbetsbelastningen ökar och administrativa och kvalitetssäkrande uppgifter har blivit omfattande. Lärarna är i behov av en förstärkt kompetens avseende bemötande av ”svåra elever” och att kunna genomföra bedömningar och utvärderingar i nya sammanhang. Ett mål är att främja ekonomiskt tillväxt. Lärarnas uppgift är att stödja eleverna att uppnå kompetens, vilket är en kontrast mot tidigare former av kunskapsöverföring. Lärarna förutspås att arbeta alltmer utanför skolan i gränslandet mellan skola och arbetsliv. Det är olika traditioner inom skolan och på arbetsplatser och lärarna får balansera mellan olika roller. Lärarnas samarbete i nätverk och med arbetslivet och myndigheter är avgörande för utbildningskvaliteten.

Relationen till yrkeslivet är avgörande för yrkeslärarens identitet. Men det blir inte helt oproblematiskt att övergå från att vara expert i skolan till att få en mer stödjande roll. I kontakten med arbetsplatser förväntas handledaren bli experten och läraren vara rådgivande i pedagogiska frågor med risk för att förlora auktoriteten som lärare.

Efter VET-reformerna i Europa är det många yrkeslärare som inte längre har de kvalifikationer som krävs. Men genom erfarenhetsbaserat lärande har nya möjligheter öppnats för att nå lärarbehörighet genom validering av kompetenser. Yrkeslärarkåren i Europa har en hög medelålder och Sverige hör till de länder som har den högsta medelåldern.

Yrkesläraren, i svensk lärlingsutbildning, påverkas av liknade nationella reformer som kollegorna i övriga Europa. De kommer att påverkas av att avnämarna får ett större inflytande och beslutanderätten över utformning och innehåll i yrkesutbildningen, minskar. Arbetet blir mer individanpassat och uppmärksamheten riktas mot enskilda elevers läroprocesser både inom skolan och på

arbetsplatsen. Arbetsuppgifterna kommer även att innefatta stöd till handledare och en mer komplex bedömning av elever. Rollerna förskjuts när lärarna får ett utbildningsansvar gentemot handledare, som i sin tur, ses som nyckelpersoner och som får ett större ansvar för elevernas utbildning. Förutom krav på aktualitet och bredd inom yrkesområden som läraren utbildar för kräver detta indirekta arbete en specifik kompetens. Detta bör uppmärksammas både i lärarutbildning och i kompetensutveckling av redan verksamma lärare. Trots detta sänks kraven för yrkeslärare då de medges undantag från legitimationskravet som införs från och med höstterminen 2012 och vägen till yrkeslärarutbildning kortas.

Teoretiskt perspektiv

I avhandlingen antas ett socialkonstruktionistiskt perspektiv som övergripande teoretisk ansats i analysen av resultatet. Det handlar om att förstå hur lärlingslärarens uppdrag formas. Den socialt konstruerade verkligheten formas i mellanmänskliga sammanhang och är därför aldrig fast eller stabil. Förståelsen av omvärlden färgas av vår historia, kultur och språk. Därmed är det inte möjligt att framställa objektiva beskrivningar i bemärkelsen absolut sanna. Beskrivningarna är konstruerade även om de uppfattas som objektiva och försant-hållna. Kunskap blir historiskt och kulturellt specifik genom att sociala processer och handlingar följs åt (Berger & Luckmann, 2007; Sandberg, 1999). I första hand avses här hermeneutisk och emancipatorisk kunskap i Habermas betydelse (Habermas, 1987), nämligen människans intresse av att förstå andra människor och deras villkor. Enligt Habermas är kommunikation ömsesidig och i varje utsaga finns en förväntan och ett anspråk på att den är begriplig, trovärdig, legitim och uppriktig. Det emancipatoriska kunskapsintresset kommer bland annat till uttryck i intervjuer där det i det ömsesidiga reflekterande samtalet fästs stor vikt vid lärlingslärarens förmåga och kapacitet. I dialogen bejakas självreflektion utifrån aktuella förhållanden (Alvesson & Sköldberg, 2009; Habermas, 1987; Månson, 2007). Genom kontinuerliga samtal och förhandlingar om verkligheten blir vi medskapare av handlings- och tankemönster i mellanmänskliga relationer. Då samspelet mellan människor är grunden för utveckling av kunskap om och förståelse av verkligheten, blir konstruktion av kunskap i detta avseende relativ, socialt tillkommen och formad efterhand (Berger & Luckmann, 2007; Sandberg, 1999).

Hacking (2004) skriver att själva betydelsen av att säga *social* konstruktion är motsatsen till en individuell konstruktion. Det sker en ständig växelverkan mellan individen själv och andra i omgivningen. Denna växelverkan innehåller både sociala och materiella element. Det som till synes framstår som naturliga fenomen är i själva verket inte alls naturliga utan sociala (Hacking, 2004). Socialkonstruktionism tar därmed avstånd från en objektivistisk, dualistisk och

individualistisk verklighets- och kunskapssyn samt betraktelsen av språket som en representation av verkligheten (Sandberg, 1999).

Lärarna och deras omgivning, deras övergripande samhälleliga villkor och yttre betingelser betraktas i relation till varandra. När förutsättningar för lärarens arbete i fråga om utbildningens organisering förändras, formas en ny yrkesfunktion och ett nytt yrkesuppdrag. På så sätt bidrar lärarna till att forma sin egna och andras uppfattning av lärlingsläraren. Genom att befinna sig i skärningen mellan skola och olika arbetsplatser rekonstrueras tidigare lärarfunktion och tidigare läraruppdrag genom olika samspel med bland andra handledare och elever på arbetsplatser. Den institutionella miljön i lärarens vardag förändras och påverkar hur funktion och uppdrag formas. Konstruktionen av lärlingslärarens uppdrag växer fram. Sättet att se på sitt arbete och de uppfattningar som lärlingsläraren har om arbetet påverkas av reaktioner och sociala möten på elevernas APL-platser, på skolan, och av den egna tidigare yrkeshistorien, men även av privatliv och av hur uppfattningar om skola och utbildning uttrycks i det offentliga samtalet. Detta innebär dock inte att allt hela tiden skapas på nytt. Sandberg (1999) skriver att det faktum att handlingar alltid försiggår i en viss kultur, under historisk tid och genom språk och andra uttrycksformer, reproducerar individen i hög grad det befintliga, men kan även skapa nya verkligheter (Sandberg, 1999). Exempelvis bidrar lärlingslärarens erfarenhet av rådande arbetsplatskultur inom ursprungsyret till synen på elevernas framtida arbete. Bemötande, arbetsuppgifter och rutiner varierar över tid. Möjligen påverkar också lärlingsläraren genom sin närvaro arbetsplatsens kultur eller språk.

Berger och Luckmann (2007) beskriver verkligheten som socialt konstruerad och den motsvaras då av de uppfattningar individerna och kollektivet har av den, oberoende av den del av världen som existerar utan vår påverkan. Uppfattad objektivitet och subjektivitet blir möjligt på en och samma gång. Individer och grupper definierar sin verklighet utifrån den sociala praktiken. Tre grundläggande processer bidrar till detta; externalisering, objektivisering och internalisering. Lärare, i denna studie, externaliserar något i betydelsen att ge uttryck för något, i sina sociala handlingar när de utför eller skapar något. Läraren externaliserar budskap och kunskap genom undervisningen och i möten med elever, handledare och företagare på APL-platsen. Kurser och arbetsplatsbesök inordnas i mönster och blir till vanor som efter en tid blir självklara och för givet tagna. De ingår i ett typifierat handlingsmönster som föregår institutionalisering. Alltså byggs institutioner upp genom att individer interagerar med varandra och typifierar vissa handlingsmönster. När dessa förs vidare till andra fullbordas institutionaliseringen och har därmed blivit objektiviserade. Elever

och handledare talar om dessa besök eller kurser; de finns därute i ”den objektiva verkligheten”. Bland framtida elever eller arbetsplatser blir lärlingsutbildningens kurser eller arbetsplatsbesök något självklart, som internaliserats bland handledare, elever och andra. Man funderar inte över de olika sociala konstruktionerna, utan de tas för givna och är i den meningen objektiva. Genom den tredelade processen med externalisering, objektivering och internalisering visar Berger och Luckmann (a a) hur världen blir konstruerad via människors sociala praktik, samtidigt som vi uppfattar den som en given och självklar värld. Objektivering, internalisering och externalisering är företeelser som ständigt förändras i en pågående dialektisk process. Lärarna konstruerar sin bild av verkligheten och yrket genom erfarenhet, påverkan genom sociala interaktioner på arbetsplatser och i skola, men också genom mediala bilder. Skolans och arbetsplatsens kultur, traditioner och språk bidrar till denna konstruktion.

Språket har betydelse för lärarens förståelse av verklighet och yrke. Att arbeta i skolans värld, med grupper av elever, innebär andra språkliga uttryck än de som är gängse och kommer till användning för att accepteras på elevernas APL-platser. Sandberg (1999) skriver att språket får sin mening genom att individer socialt konstruerar, definierar och använder det på ett specifikt sätt i skilda sammanhang (Sandberg, 1999). Övergripping mot barn kan sägas vara en social konstruktion; ett påstående som är stötande. Men det är inte själva handlingen som är konstruerad, utan sättet att tänka och tala om barnmisshandel. För inte allt för länge sedan ansågs aga vara naturligt och riktigt. Det räknades då som en uppfostringsmetod bland andra. Men samhällets värderingar har förändrats och därmed också språkbruket. Idag benämns aga som barnmisshandel och är ett brott (Thurén, 2007). Alvesson och Sköldberg (2009) menar att språket har en legitimerande funktion. När vi säger terroristbekämpning istället för oljekrigföring, eller ledarutveckling istället för chefskurs så blir uttrycken i sig legitimerande (Alvesson & Sköldberg, 2009). Lärlingslärarna konstruerar verkligheten i en ständigt pågående språklig process. Språket förändras över tid utifrån sammanhang, och genom interaktioner med elever, handledare, andra lärare och förmodligen även med andra människor. Språket speglar inte verkligheten på ett objektivt sätt utan inrymmer värderingar. Lundström (2009) skriver att värderingar impliceras i den praktik där begrepp börjar användas och tas för givna. Begrepp som livslångt lärande, kvalitet, kompetens och målstyrning kommer från speciella sammanhang och bär med sig olika betydelser och värderingar. Begreppen har olika ursprung och de som har tolkningsföreträde ger begreppen en mening i praktiken (Lundström, 2009).

Den starkaste påverkan vi människor utsätts för sker vanligtvis genom direkta möten med andra människor, av Berger och Luckmann (2007) benämnt ”face-to-face” situationer, vilket kan sägas utgöra en prototyp för social interaktion. När vi möter varandra i olika sammanhang betraktas vi ofta varandras handlande som tillhörande olika typer (social kategori -min tolkning) exempelvis yrkeslärare, elev, undersköterska, mamma och volvomekaniker. Att kategorisera förefaller vara ett ursprungligt mänskligt behov. Berger och Luckmann (a a) kallar denna företeelse för typifiering. Typifieringarna sparar tid och ansträngning och utgör en stabil bakgrund till samspelet mellan människor. De olika kategorierna uppfattas som objektiva, i meningen stabila över tid, men formas av vårt bemötande och samspel. Om en lärare, som förväntas uppträda på ett visst sätt, bryter mot denna förväntan och handlar på ett icke förväntat sätt kan våra invanda typifieringar utmanas. Det kan bidra till att konstruktionen av verkligheten förändras. Berger och Luckmann menar att ”det sociala kunskapsförrådet” förser oss, i vardagsverkligheten, med typifieringsscheman som hjälper oss att förstå inte enbart personer, utan också vardagens händelser, upplevelser och rutiner. Vi vet av erfarenhet hur vi ska bete oss vid besök på en läkarmottagning eller hur vi ska klä oss vid olika väderlek. Den bakgrund som detta utspelas mot betecknar Berger och Luckmann som en ”fond” och är samtidigt en typifiering inom ramen för vårt ”kunskapsförråd”. Det sammanhang som läraren ingår i ses således som en fond och utgör en del av ett typifieringsschema. När exempelvis läraren möter handledaren på dennes arbetsplats (fond) och får information om att eleven inte varit på plats under senaste veckan (vardagshändelse) reagerar och agerar läraren rutinemässigt utifrån tidigare erfarenhet. Med hjälp av typifieringar känner läraren igen situationen, och tanke-scheman aktiveras, som ger vägledning för fortsatt handling.

Det är ytterst få företeelser i vardagslivet som inte kan betraktas som sociala konstruktioner. Det socialt konstruerade är ständigt närvarande. Vi skulle inte klara oss utan dessa och de är objektiva utifrån den ”överenskommelse” som gjorts om dem. Det är också nödvändigt att erfara dem som objektiva i betydelsen stabila och giltiga över viss tid. Själva överenskommelsen benämns kollektiv intentionalitet vars avgörande beståndsdel är att göra någonting tillsammans (ex trosuppfattning, spela i orkester). Den individuella intentionaliteten kan härledas från den kollektiva och kan förklaras, som att det *jag* gör är en del av det *vi* gör (Searle, 1999). Alltså ett sätt att rikta medvetenheten mot något. Det finns exempelvis ofta en tyst överenskommelse bland skolans vårdlärare, som handlar om hur framträdande yttre attribut tillåts att vara när man arbetar i vården. Detta ingår också som en del i den konstruerade föreställningen om hur vårdlärare är. Det är ett gemensamt arbete, en kollektiv intentionalitet, att i viss

mån fostra eleverna i rätt riktning. Eleven ska vara ren och fräsch och inte se skrämmande ut. Lärare ingriper exempelvis när elever, som har många synliga ansiktspiercingar, ska APL-placeras där dessa utsmyckningar inte är lämpliga. Det finns en underförstådd överenskommelse om att det ur hygieniska och av etiska skäl (vårdtagarna ska inte behöva bli rädda) inte är önskvärt. Lärarna fostrar eleverna till ett lämpligt yttre inför kommande vårdarbete.

Verkligheten kan, enligt Searle (1999), förklaras genom en distinktion mellan institutionella och råa fakta. Institutionella fakta är den typ av sociala konstruktioner som förekommer genom mänskliga institutioner exempelvis att pengar har ett värde, som vi människor kommit överens om. Medan pengar i form av mynt, papperssedlar eller som magnetiska spår i datordiskar är råa fakta. Pengarnas fysiska beskaffenhet spelar dock ingen roll så länge vi är överens om hur de fungerar (Searle, 1999). Lärlingsläraren skulle kunna ses som en social konstruktion formad av institutionella fakta, som exempelvis styrdokumentens åläggande om lärarens ansvar för bedömning och betygsättning. De råa fakta, som påverkar konstruktionen, skulle kunna vara de geografiska avstånden mellan skolan och APL-platserna och materiella förutsättningar för praktisk undervisning i form av verkstäder och metodrum på skolan. Moderna bilars konstruktion och sjukhusens avancerade tekniska apparatur är råa fakta, som inom lärlingsutbildningen ger eleven större förutsättningar för en uppdaterad kunskap på APL-platsen än vad skolan erbjuder inom undervisningen.

Politiska strömningar och idéer bidrar till att konstruera vad som uppfattas vara ett centralt innehåll i skolan. Till skillnad från det som konstrueras genom påverkan i grupp kan detta ses som exempel på hur den sociala konstruktionen sker via inverkan från mer samhälleliga institutioner (institutionella fakta). I den nu pågående reformeringen av gymnasieskolan (GY 2011) får arbetslivet ökat inflytande över yrkesutbildningarna. Entreprenörskap betonas starkt som en uppgift för hela gymnasieskolan. Inom yrkesprogrammen ges programgemensamma ämnen större utrymme på bekostnad av gymnasiegemensamma ämnen³⁴ (Regeringen, 2009; Skolverket, 2010). Inför den tidigare gymnasiereformen 1994 var bildningsbegreppet framträdande, och begrepp som internationalisering, informationsteknologi, medieutveckling och miljökunskap var centrala (Skolverket, 1994). Lärlingsutbildningens expansion är ett svar på vad som sker inom politik och ekonomi, liksom att lärlingslärarens nya yrkesroll indirekt är det. Lärlingslärarens uppdrag formas som en del av vår samtid.

³⁴ Ny benämning på kärnämnen i och med införandet av GY 11.

Problem, syfte och frågeställningar

Lärlingsutbildningen infördes vid ett mindre antal modellskolor 2007 och fanns även dessförinnan vid några skolor med ett så kallat lärlingsliknande upplägg. Från och med läsåret 2011/2012 införs lärlingsutbildningen som en av tre inriktningar inom gymnasieskolan. Det medför krav på förändrade arbetsformer och en delvis ny konstruktion av yrkeslärarrollen, då klassrumsundervisningen till stora delar ersätts av arbetsplatsförlagt lärande. Yrkeslärares uppdrag är således under förändring och det är oklart hur väl förberedda de är under de förutsättningar, som råder inom nuvarande organisation.

Yrkeslärares förändrade roll inom lärlingsutbildningen kräver en specifik kompetens, vilket enligt *Yrkeskunnande: en likvärdig sökväg till lärarutbildningen mot yrkesämnen* (SOU 2008:112), bör uppmärksammas både i lärarutbildning och i kompetensutveckling för redan yrkesverksamma. I propositionen om den nya lärarutbildningen (Prop. 2009/10:89) anges att det inte bör ställas några förändrade krav på ämneskunskaper för de yrkeslärare, som ska vara verksamma inom lärlingsutbildningen. Men det krävs dock lite mer än enbart ämneskunskaper.

Lärlingslärarna påverkas av att avnämarna får ett större inflytande och beslutanderätt över utformning och innehåll i yrkesutbildningarna. Lärares uppgift blir att stödja elever till att uppnå kompetens, vilket är en kontrast till tidigare uppdrag att förmedla kunskap. Vidare ska lärarna arbeta för att elevers anställningsbarhet ska öka och utbildningen ska matcha arbetslivets behov. Lärlingslärarna kommer också att vara ansvariga för bedömning av kunskaper för elever, som kan ha all undervisningstid förlagd till en arbetsplats. Det gäller att skapa samband mellan det eleven gör på arbetsplatsen och det som sker inom såväl skolans karaktärsämnen som inom de gymnasiegemensamma ämnena. Detta skärper ytterligare kraven på lärlingsläraren. Den nya lärlingsutbildningen har andra utgångspunkter än den etablerade skolförlagda gymnasieutbildningen. En grupp yrkeslärare får, genom lärlingsutbildningen, ett förändrat

uppdrag och förändrade förutsättningar i sitt arbete. Vad detta innebär finns inte tidigare beskrivet.

Det råder brist på aktuell forskning om lärlingslärares uppdrag inom den svenska modellen av lärlingsutbildning. Internationella jämförelser är svåra att genomföra då betingelserna är så olika. De förutsättningar som lärlingslärare har för att utöva sitt yrke är därför specifika för svenska förhållanden.

Studiens syfte är att synliggöra hur lärlingslärares uppdrag formas när lärlingsutbildning genomförs på fyra gymnasieskolor.

Mer preciserat söker jag svar på tre frågor:

- Hur arbetar lärlingsläraren?
- Vad blir lärlingslärares uppdrag när en stor del av utbildningen arbetsplatsförlägg?
- Hur formar uppdraget lärlingsläraren?

Metodologi

Avhandlingen har en kvalitativ design där data bildas utifrån lärlingslärares erfarenheter. Det är lärlingslärares perspektiv som är utgångspunkten. Valet av forskningsansats är relaterat till studiens syfte att studera lärlingslärares erfarenhet av det nya uppdraget. Lärlingslärares, från fyra skolor med omvårdnads- respektive fordonsprogram, finns i ett sammanhang där förutsättningar, organisation och relationer är viktiga för hur uppdraget konstrueras. Kunskapen som efterfrågas är kvalitativ, deskriptiv och i viss mån explorativ. Det kvalitativa handlar om lärlingslärares erfarenheter och handlingar och den intention som finns i dessa. Erfarenheter som upplevs som relevanta och meningsfulla ger kunskaper, och genom att sätta det praktiska handlandet i fokus överbryggs klyftan mellan tanke och handling. Kunskapen blir därmed relativ och tanken prövas genom handling för att kunskap ska bildas (Dewey, 1946; Hesslefors Arktoft, 1996). Först efter att erfarenheten muntligen eller skriftligen förmedlats till andra blir den befast. Det är ett mänskligt behov att vilja berätta om något man varit med om (Liedman, 2001). Att studien är deskriptiv innebär att den avgränsas till att beskriva aspekter av lärlingslärares yrke. Dataunderlaget består av talade och skrivna ord, vilket möjliggör att studera det förgivet tagna. Analysen av empirisk data genomförs så nära ursprungsdata som möjligt (Bogdan & Biklen, 2007). Studien är explorativ så till vida att syftet är att inhämta en så allsidig kunskap som möjligt inom ett ännu outforskat område, det vill säga lärlingslärares erfarenhet av ett nytt uppdrag. En kvalitativ explorativ studie belyser de olika sätt som ett fenomen visar sig på och de därtill underliggande processerna (Polit & Beck, 2006). Studieobjektet i denna studie utgörs av lärlingslärares erfarenhet av det nya uppdraget.

Det som studeras utifrån en kvalitativ ansats, det sätt det görs på, tolkas och förklaras, är avhängigt perspektivet som används. Inom kvalitativ utbildningsforskning används teoretiska perspektiv på liknande sätt som inom sociologin och antropologin, det vill säga som en orientering med antaganden och begrepp (Bogdan & Biklen, 2007). Förutsättningar, intressen och antaganden formade således valet av metod.

Till den kvalitativa designens fördelar hör möjligheten att vara flexibel och göra justeringar efterhand (Lincoln & Guba, 1985). Tanken var ursprungligen att genomföra en studie om lärlingsutbildningen där tre delstudier med lärare, elever respektive handledare skulle bilda underlag. När datamaterialet i form av ”kritiska händelser” och intervjuer med lärarna var insamlat och helheten av materialet kunde överblickas visade det sig vara omfattande. Därför beslutades att rikta uppmärksamhet enbart mot lärlingslärares arbete och fördjupa studien med detta fokus. Ytterligare ett datamaterial i form av elevintervjuer hade, vid denna tidpunkt, samlats in. Materialet kommer att analyseras och rapporteras vid en senare tidpunkt.

Datainsamlingsmetoder

Vid kvalitativa studier kan intervjuer kombineras med deltagande observationer, dokumentanalys och andra tekniker eller fungera som en dominerande metod för datainsamling (Bogdan & Biklen, 2007). I denna studie bildades data genom metoden för ”kritiska händelser” (*The Critical Incident Technique*) och intervjuer. Genom att använda ”kritiska händelser” uppmärksammades de händelser som upplevts som kritiska (tillfredställande alternativt påfrestande) i yrkesutövningen, och därmed den erfarenhet, som i det vardagliga arbetet, i någon bemärkelse avvek. Intervjuerna utgjorde den dominerande metoden och gav en djupare förståelse, medan ”kritiska händelser” var en komplementär metod i datainsamlingen.

”Kritiska händelser”

Metoden för ”kritiska händelser” är kvalitativ och används för att systematiskt samla in positiva (tillfredställande) och negativa (påfrestande) händelser i ett speciellt sammanhang och utifrån ett bestämt syfte. Metoden fick sin ursprungliga utformning under 1940- och 1950-talen genom arbetsanalyser inom det amerikanska flygvapnet (Flanagan, 1954). Därefter har metoden för ”kritiska händelser” utvecklats och använts för att genomföra arbetsanalyser inom skilda yrken, och även för att beskriva beteende och aktivitet i andra typer av situationer. Benämningen *critical incident* härstammar från att i metoden läggs särskild vikt vid arbetskrav, som visar sig vara mest kritiska i yrket som studeras. En förutsättning för användandet av metoden är att yrket som studeras har en tydligt definierad målsättning. Data kan samlas in via observationer, intervjuer

eller enkäter (Flanagan, 1954). Kvaliteten på och användbarheten av det slutliga resultatet är till stor del beroende av kunskapen och kompetensen hos forskaren (Flanagan, 1954; Patton, 2002).

Metoden för ”kritiska händelser” bygger på självrapportering utifrån en fri berättelse. Den enskilde personen använder egna ord och begrepp vid beskrivning av en händelse eller situation som varit avgörande i ett givet sammanhang. På så sätt gör informanten en egen tolkning av vad som skett men även varför, i de handlingar som framträder. Metodens fördelar ligger i verklighetsskildringen då utgångspunkten är situationer människor själva erfårit (Pilhammar Andersson, 1994). Självvalda beskrivande händelser är dessutom ofta presenterade utifrån graden av betydelse, snarare än hur ofta de förekommer (Patton, 2002).

Metoden för ”kritiska händelser” tillämpas olika bland forskare, men enligt Pilhammar Andersson (1994) finns det vissa föreställningar som är gemensamma. För det första avses med en kritisk händelse en avgränsad situation vilken kan vara uppbyggd av flera handlingar. Det ska finnas en tydlig början och ett tydligt slut. För det andra krävs att personen har förmåga att, på ett detaljerat sätt, beskriva denna händelse. Händelsen får inte heller beskrivas som ett generellt problem eller hur problem vanligtvis brukar lösas. För det tredje måste man vara medveten om att betydelsen av termen kritisk händelse skiljer sig från hur den i vardagslag brukas (Pilhammar Andersson, 1994). Ellmin (1988) har tidigare beskrivit och analyserat lärares yrkesutövning och yrkeskunnande utifrån metoden för ”kritiska händelser”. Han skriver att en kritisk (avgörande) situation inte är detsamma som en krissituation, utan kan vara såväl negativ som positiv.

- en positiv kritisk händelse är en situation i arbetet som läraren upplevt som särskilt tillfredställande
- en negativ kritisk händelse är en situation som läraren upplevt som särskilt svår/påfrestande (Ellmin, 1988).

Betydelsen av att händelsen ska vara kritisk har, sedan Flanagan ursprungligen formulerade definitionen, mildrats av Ellmin och senare användare. I Flanagans (1954) studier var de ”kritiska händelserna” mer avgörande och användes bland annat för urval av studenter till pilotutbildning.

Intervju

Avsikten med intervjuer är att i dialog få fram nyanser i berättelser och utsagor. Undersökningsområdet ska vid intervju som datainsamlingsmetod vara relativt väldefinierat, och subjektiva erfarenheter ska efterfrågas, för att metoden ska ses som lämplig (Taylor & Bogdan, 1998). Graden av struktur kan variera i olika typer av forskningsintervjuer. Intervjuer med hög grad av struktur styrs av ett antal frågor som på förhand är bestämda. I mindre strukturerade, så kallade öppna intervjuer, står mer specifika teman i fokus och frågornas formulering och ordningsföljd är inte på förhand bestämda. I öppna intervjuer ges möjlighet för intervjupersonen att styra samtalet mot personligen aktuella områden (Kvale, 1997).

Ordet intervju har sitt ursprung i franskans *entrevue* och engelskans *interview*, vilket kan översättas med ”mellan två seenden” eller ”mellan två synpunkter”, och visar det interrelationella grunddraget i intervjun. Under intervjun lyssnar forskaren till vad intervjupersonen berättar om sina erfarenheter, hur de uttrycker åsikter och synpunkter och vad de har för uppfattningar och förhoppningar. Den kvalitativa intervjun är ett tillvägagångssätt för forskaren att förstå världen utifrån den intervjuades synvinkel, och vill därmed tolka och förtydliga innebörden i människors erfarenheter. Det är inte allmänna åsikter som åsyftas utan beskrivningar av specifika situationer och handlingar som eftersträvas (Kvale, 1997). Det finns alltså en skillnad mellan forskningsintervjun och en naturligt förekommande konversation. En forskningsintervju är initierad för ett unikt syfte och uppmärksamheten riktas mot specifika ämnen eller teman. Forskaren såväl som intervjupersonen bidrar till att forma samtalet. Genom att omformulera frågor och repetera svar nås en ömsesidig förståelse (Mishler, 1986).

Kvale och Brinkman (2009) anger hur kunskap skapas i samspel mellan människor som samtalar om ett gemensamt ämne, som är av betydelse för dem. Den kvalitativa intervjun kan på så sätt sägas vara ämnesorienterad (Kvale & Brinkmann, 2009). Svaret på en fråga beror på det sätt som frågan ställs och hur den förstås av intervjupersonen. Mishler (1986) skriver att intervjupersonens synsätt, självuppfattning och sätt att se på värden formas av sammanhanget för forskningsintervjun. Kontexten är alltid närvarande (Mishler, 1986). Det är en uppenbar nackdel om intervjupersonen påverkas av intervjuaren i framställningen, något som forskaren bör vara medveten om. En fördel med att använda intervjuer, som datainsamlingsmetod, är möjligheten att i dialog kunna förtydliga och fördjupa frågor och svar (Kvale, 1997).

Analysmetoder

Datamaterialet analyserades i tre steg. I de två första användes innehållsanalys, med varierande tolkningsgrad, som analysmetod. Först genomfördes en textnära innehållsanalys av de ”kritiska händelserna” genom en klassificering med låg tolkningsgrad enligt Flanagan (1954). I ett andra steg genomfördes en kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 2002) där transkriberade intervjuer och ”kritiska händelser” utgjorde ett gemensamt dataunderlag. Denna analys var datanära, men innehöll en högre nivå av tolkning än vid första analysen av ”kritiska händelser”. I ett tredje steg genomfördes en teoristyrd analys där resultatet genomlystes med stöd av socialkonstruktivistiskt teori (Crabtree & Miller, 1999; Hsieh & Shannon, 2005; Miller & Crabtree, 1999a, 1999b). Nedan följer en redogörelse för de olika analysmetoderna.

Innehållsanalys

Innehållsanalys är en metod för att dra slutsatser av innehållet i kommunikation av skilda slag. Innehållsanalysen medger såväl en kvantitativ som kvalitativ analys (Krippendorff, 2004). Innehållsanalys har sitt ursprung inom området kommunikation, och det finns ett antal olika tillvägagångssätt som är möjliga för att dra trovärdiga slutsatser från en text. Den typ av innehållsanalys som väljs av forskaren är beroende av teori, innehåll och vilka problem som ska studeras (Weber, 1990). Metoden har utvecklats för analys av stora mängder data i form av skriven text och innehållsanalysen kan vara latent och/eller manifest (Downe-Wamboldt, 1992; Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 2002). Både manifest och latent innehållsanalysen handlar om tolkning, men varierar i djup och abstraktionsnivå (Graneheim & Lundman, 2004). Den manifesta analysen utgår från det synliga och faktiska innehållet i en text, medan den latent analysen söker samband och utgår ifrån en tolkning av underliggande budskap (Downe-Wamboldt, 1992).

Textnära innehållsanalys

Möjligheten att tolka de ”kritiska händelserna” var, i denna studie, begränsad och innehållsanalysen är därför textnära och manifest, då tolkningsgraden var låg. Enligt Flanagan (1954) finns ett oräkneligt antal klassificeringssätt vid analys av ”kritiska händelser” men anger att den första klassificeringen är subjektiv om den inte styrs av teori. Man kan med fördel använda den klassificeringsmetod, som har bäst tillämpning utifrån studiens syfte (Flanagan, 1954).

Den klassificering som genomförs i analysen av de ”kritiska händelserna” är ändå subjektiv och vilar därför, enligt Flanagan (1954), på insikt, erfarenhet och omdömesförmåga hos den som gör analysen.

Kvalitativ innehållsanalys

Den kvalitativa innehållsanalysen är latent och i detta fall också induktiv, men innehåller dock alltid ett första manifest steg där man arbetar ordnara. En latent innehållsanalys innebär en tolkning av textens budskap, och ett omfattande transkriberat material kan på så sätt bearbetas kvalitativt (Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 2002). En induktiv ansats i innehållsanalysen innebär en icke teoristyrd analys av texter baserade på observationer eller på människors berättelser. Genom analys begripliggörs väsentligt innehåll och centrala budskap, som sedan presenteras med hjälp av innehållsrika beskrivningar (Lundman & Hällgren Graneheim, 2008; Patton, 2002).

I en kvalitativ metodtradition ses omvärlden som subjektiv, konstruerad, komplex och beroende av sammanhang. Texten, som analyseras, bör därför ses i sitt sammanhang och det bör finnas en medvetenhet om intervjupersonernas historia, villkor och rådande kultur (Krippendorff, 2004; Lundman & Hällgren Graneheim, 2008). En medvetenhet bör också finnas om att forskaren påverkar och blir medskapare i analysen. Analysen kännetecknas av upptäckten av mönster där kategorier och teman efterhand framträder (Graneheim & Lundman, 2004; Lundman & Hällgren Graneheim, 2008; Patton, 2002)

Alla kvalitativa studier är unika och därför är analysprocessen unik i varje enskild studie (Patton, 2002). Tydligheten i tillvägagångssättet är därför viktig eftersom det inte finns en enhetlig betydelse av begrepp. I analysprocessens olika steg används en del begrepp som kräver sin förklaring. *Analysenhet* används som benämning på hela det material som analyseras. *Meningsenhet* är den del av en text som är meningsbärande. Det kan vara en mening, några ord eller en del av ett stycke i texten och dessa utgör sedan grunden av analysen. Genom att sätta en *kod*, som kan ses som en etikett, på meningsbärande enheter abstraheras meningsenheterna till en högre logisk nivå. Kodningen gör meningsenheterna lätthanterliga eftersom de förkortas men har det centrala innehållet kvar (Graneheim & Lundman, 2004). När sedan efterhand ett mönster framträder grupperas koderna i kategorier och subkategorier. *Kategorier* är internt homogena och externt heterogena. Det innebär att innehållet i en kategori skiljer sig från innehållet i en annan men kan vara närbesläktat (Graneheim & Lundman, 2004; Krippendorff, 2004; Patton, 2002). När det

underliggande budskapet i flera kategorier sammanbinds skapas *teman* (Graneheim & Lundman, 2004).

Teoristyrd analys

En teoristyrd analys styrs av mönster, mallar eller schabloner som fungerar som ett raster vid läsning av texter. Dessa texter kan utgöras av exempelvis tidigare forskning, litteratur, diskussioner från forskningsgrupper eller resultatet från tidigare analyser av aktuellt datamaterial. Det raster som används kan vara detaljerat eller mer öppet (Crabtree & Miller, 1999; Miller & Crabtree, 1999a, 1999b). Hsieh och Shannon (2005) beskriver att målet för en deduktiv analys, grundad på tidigare erhållna forskningsresultat, är att förkasta eller bekräfta och utvidga en begreppsmässig teoretisk ram eller teori. När en existerande teori eller tidigare forskning om ett fenomen är ofullständig, eller skulle vinna på en fortsatt beskrivning, är ett mer styrt angreppssätt i analysen en fördel. En förädling leder till att forskningen inom området utvidgas (Hsieh & Shannon, 2005).

Genomförande

I den följande texten beskrivs först de ingående skolorna där lärlingslärarna, som medverkar i studien, arbetar. Därefter kommer en beskrivning av urval, undersökningsgrupp samt referensgrupp. I den sista delen beskrivs hur datainsamlingar och analyser genomförts.

Skolorna

Nedan följer en beskrivning av de fyra skolor där deltagande lärlingslärare arbetade vid tidpunkten för datainsamlingen. Vid tiden för datainsamlingen 2008 fanns fem modellskolor för gymnasial lärlingsutbildning. Dessa hade, knappt två år dessförinnan, utsetts av Myndigheten för skolutveckling på initiativ av Yrkesutbildningsdelegationen. Skolorna hade blivit utvalda för att de visat goda erfarenheter av lärlingsutbildning (Yrkesutbildningsdelegationen, 2006). Tre av modellskolorna valdes då de erbjöd lärlingsutbildning inom både omvårdnads- och fordonsprogrammet. Lärare från ytterligare en skola, med båda dessa program, och med en lång erfarenhet av lärlingsliknande utbildning inkluderades för att få tillräckligt omfång i materialet. Det förekom en relativt

stor variation mellan lärarnas förutsättningar vid de olika skolorna. Nedanstående beskrivningar avser att bidra med förståelse för de sammanhang där lärarna verkar. Informationen är hämtad från skolornas hemsidor, Webb-TV samt från offentligt material på Myndigheten för skolutvecklings hemsida. Det finns alltid en risk med att använda material, som inte är forskningsbaserat och fakticiteten inte kan granskas, men detta var det möjliga sättet att åstadkomma en beskrivning av de olika skolorna. Referenser anges inte med hänsyn till lärarnas konfidentialitet.

Kommunal skola 1

Kommunal skola 1 är en stor skola som under nästan tio års tid arbetat med LIA eller liknande arbetsformer, före starten av lärlingsutbildning hösten 2007. Skolan hade under flera år haft kontinuerliga verksamhets- och företagskontakter. Fyra av skolans program hade ett ”lärlingsliknade upplägg”.

Eleverna som började på omvårdnadsprogrammet hade möjlighet att välja studieform; skolförlagd utbildning alternativt lärlingsutbildning. Av de sammanlagt 55 elever, som hösten 2007 började årskurs ett på omvårdnadsprogrammet, valde 25 lärlingsvarianten. För lärlingseleverna innebar det att större delen av karaktärsämneskurserna och mindre delar av olika kärnämneskurser var förlagda till en arbetsplats. De hade en basplacering och fanns på arbetsplatserna regelbundet varje vecka under tre års tid.

En inriktning på fordonsprogrammet var utformad som lärlingsutbildning med 700 poäng av karaktärsämneskurserna samt 50 poäng av kärnämnet svenska arbetsplatsförlagda. Omfattning i tid var 30 veckor och inföll under årskurs två och tre.

Utbildningsråd, vilket innefattar både programråd och branschråd, fanns organiserade vid skolans samtliga yrkesförberedande program.Handledarutbildning erbjöds.

Kommunal skola 2

Kommunal skola 2 är en stor kommunal skola som sedan 2002 arbetat med LIA på två av skolans program, innan starten av lärlingsutbildning. Sedan höstterminen 2006 har två program, och en inriktning på ett tredje, startat lärlingsutbildning som samtliga elever har följt. Den arbetsplatsförlagda tiden omfat-

tade 32 – 50 veckor. Skolan hade, vid tiden för datainsamlingen, sammanlagt 68 lärlingar. Det var enbart karaktärsämnenas kurser som var APL-förlagda.

På omvårdnadsprogrammet genomfördes en kontinuerlig handledarutbildning med ett möte i månaden. Under de senaste åren har lärarna utbildat 70 handledare från kommunens verksamheter. Ett programråd bestående av elever, lärare, rektor, praktikplatssamordnare, facklig representant och enhetschefer från olika verksamhetsområden träffades två gånger per år. Den praktiska delen av utbildningen har varit utlagd under hela veckor, och kärnämnen har varit anpassade till detta. Lärare på omvårdnadsprogrammet undervisade också på Komvux.

På fordonsprogrammet har en branschorganisation utbildat handledare från olika företag. Denna utbildning planerar man att komplettera med en utbildning från skolan som behandlar mer skolaktuella frågor som bland annat elevhandledning och rutiner. En styrelse med representanter från olika företag samt en rektor har arbetat med att förbereda lärlingsutbildningen. Lärare och elever har hittills inte funnits med i utvecklingen, enligt hemsidan.

Friskola

Den tredje skolan är en friskola som organiserade samtliga sju program efter en lärlingsmodell. I utbildningen ingick 50-70 procent arbetsplatsförlagt lärande. Eleverna befann sig i skolan och hade undervisning i karaktärsämnen och kärnämnen under sammanlagt två dagar per vecka. Resterande tid var eleven på APL-platsen.

Handledarutbildning gavs i direktkontakt mellan handledare och lärare på APL-platsen samt genom endagsutbildningar, som arrangerades på skolan. Det fanns också ett påbörjat samarbete med kommunens skolor avseende utbildning av handledare.

Skolan hade branschpassade programråd som träffades varje termin. I dessa ingick skolläring, yrkeslärare, representanter för fackliga organisationer och arbetsgivare samt branschrepresentanter och elever.

Företagsförlagd kommunal skola

Den fjärde skolan är en mindre företagsförlagd gymnasieskola med 10 program som samtliga hade en lärlingsliknande studieform. Skolan hade, hösten 2008,

knappt tio års erfarenhet av studieformen. Minst 60 procent av elevernas tid på gymnasiet var förlagd till en arbetsplats. På skolan var eleverna indelade i mindre klasser med elever från olika program. En dag i veckan hade de undervisning i de respektive programmens karaktärsämnen på skolan och en dag hade de kärnämnens undervisning gemensamt med klassen. Kärnämnen läste således eleverna tillsammans med elever från andra program, och vid all kärnämnens undervisning fanns en speciallärare med för att vid behov ge stöd. Tre dagar i veckan var eleverna på APL-platserna. Lärarna utbildade handledarna kontinuerligt under besöken på arbetsplatsen.

Urval, undersökningsgrupp och referensgrupp

Lärare från två olika program valdes. Det ena, omvårdnadsprogrammet (OP), är ett program som leder till arbete inom människovårdande yrken och en majoritet av lärare, såväl som elever, är kvinnor. Det andra programmet, som valdes är fordonsprogrammet (FP), som leder till arbete inom yrken inom fordon och transport och majoriteten av såväl lärare som elever är män.

Undersökningsgrupp

Samtliga yrkeslärare, inom omvårdnads- respektive fordonsprogrammet, som vid tiden för datainsamlingen helt eller delvis arbetade med lärlingsutbildning på de utvalda skolorna, tillfrågades. Urvalet i sin helhet utgjordes av nio vårdlärare och sex fordonslärare. Två vårdlärare tackade nej till medverkan. Undersökningsgruppen kom således att bestå av 13 personer. Till det ska läggas 11 personer som deltog i datainsamlingen med ”kritiska händelser” och som utgjorde en referensgrupp (se nedan).

Utbildningsbakgrunden hos de sju kvinnliga vårdlärarna varierade. Deras grundutbildning var ålderdomshemsföreståndare, arbetsterapeut, sjuksköterska, vård- och omsorgsvetenskap samt utbildning inom sociala omsorgsprogrammet på högskolan³⁵. Samtliga hade lärarutbildning. Medianåldern var 51 år och de hade tjänstgjort som lärare mellan 2 och 10 år (median 6). Erfarenheten från arbete med lärlingsutbildning varierade mellan 1,5 och 5 år (median 3 år). En lärare hade all lärarerfarenhet från lärlingsutbildningen. Två undervisade i både

³⁵ Lärlingslärarna inom OP har en betydligt större spridning avseende yrkesbakgrund i jämförelse med medverkande vårdlärare från referensgruppen. I den sistnämnda var samtliga sjuksköterskor.

omvårdnad och social omsorg, två enbart i social omsorg och tre enbart i omvårdnad. Lärarna arbetade 30-100 procent i lärlingsutbildningen. Skälen till att arbeta med lärlingsutbildningen varierar. Några har sökt specifik tjänst för att få arbeta med lärlingsutbildning och ytterligare några anger att det är för intresset för denna arbetsform. Resterande anger att det är för att modellen finns på skolan och någon anger att det inte var något val för alla är involverade.

Av de sex manliga fordonslärarna, hade hälften lärarutbildning. Deras grundutbildning bestod av gymnasial utbildning till bilmekaniker, treårig yrkesskola, universitetsutbildning inom produktionsteknik samt materialteknik, annan finmekanisk utbildning eller annan akademisk utbildning. Medianåldern var 59 år och de hade arbetat som lärare mellan 3 och 34 år (median 5 år). Erfarenhet av lärlingsutbildning varierade mellan 1 och 10 år (median 3,5 år). Läraren med längst erfarenhet har viss del av denna tid från annat europeiskt land. Fyra av lärarna arbetade heltid med lärlingsutbildningen övriga två 50 respektive 80 procent. Fordonslärarna arbetade inom områdena fordonsteknik, fordonskunskap, transportteknik och arbetsmiljö och säkerhet. Anledningen till att dessa lärare arbetade med lärlingsutbildningen varierar. Några hade anställts för just detta uppdrag och någon blivit värvad från annan skola. De övriga hade på eget initiativ sökt sig till lärlingsutbildningen inom skolan eller blivit placerade där i samband med programförändringar. Lärlingsutbildningarna på de aktuella skolorna hade APL förlagt mellan 30-70 procent av elevernas gymnasietid.

Referensgrupp

En referensgrupp med 11 vård- och yrkeslärare verksamma inom omvårdnads- och fordonsprogrammet, på den skolförlagda reguljära utbildningen, deltog i datainsamlingen med ”kritiska händelser”. Detta för att utgöra ett jämförande material i studiens första steg. Referensgruppen valdes ut slumpmässigt utifrån ett register över landets skolor som bedrev OP respektive FP.

Referensgruppen bestod av sex vårdlärare och fem fordonslärare. En av vårdlärarna var man, de övriga kvinnor. Samtliga hade vårdlärarutbildning. Medianåldern var 53,5 år och samtliga hade sjuksköterskeexamen som grundutbildning. De hade arbetat som vårdlärare mellan 3 och 34 år (median 9 år) och anställningsgraden varierade mellan 60 och 100 procent. Bland fordonslärarna var fyra män och en kvinna. Två hade lärarutbildning och en hade militär ledarutbildning. Två av lärarna hade en grundutbildning som bestod av treårig fordonsutbildning och inbyggd yrkesskola. Övriga tre besvarade inte frågan om grundutbildning i formuläret för bakgrundsfakta. Medianåldern var 43 år och

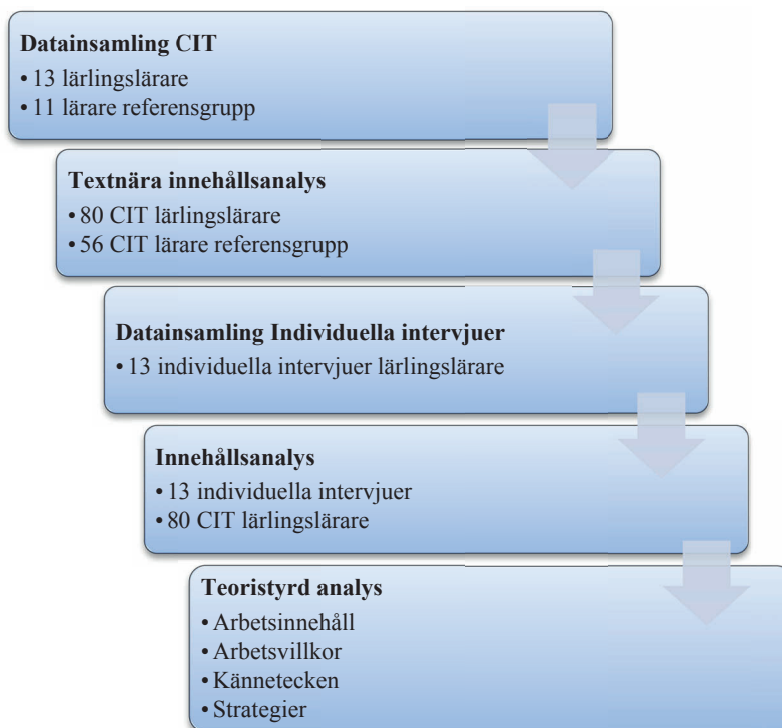
samtliga tjänstgjorde heltid på fordonsprogrammet. En fordonslärare hade arbetat trettio år och medianen för de övriga var 3 år. Eleverna på de aktuella skolorna hade mellan 12-20 procent av tiden på gymnasiet arbetsplatsförlagd (APL).

Inför studien inhämtades tillstånd från ansvariga skolledare (bil 1 och 2). Lärarna i såväl lärlingsgruppen som referensgruppen informerades skriftligt (bil 3 och 4) och muntligt (via telefon) och gav därefter sitt medgivande. I ett introduktionsbrev (bil 5 och 6) som sändes till lärarna beskrevs de två planerade delstudierna, insamling av ”kritiska händelser” och intervju, och ett formulär för bakgrundsfakta (bil 7-10) bifogades.

Deltagarna, i såväl undersökningsgrupp som referensgrupp, hade lärarutbildning i ungefär samma omfattning som i riket i övrigt. Inom fordonsprogrammet har cirka hälften av de anställda lärarna inom gymnasieskolan lärarutbildning. Omvårdnadsprogrammet tillhör ett av de gymnasieprogram där lärarna, i högre andel än övriga, har lärarutbildning (SOU 2008:112).

Datainsamling och analys

I ett första steg insamlades och analyserades ”kritiska händelser” från lärlingslärare i undersökningsgruppen och referensgruppen. Resultatet av analysen användes som en del i en intervjuguide för de därpå följande individuella intervjuerna med lärlingslärarna. Tillsammans med de transkriberade intervjuerna utgjorde de ”kritiska händelserna” från lärlingslärarna en del i det sammantagna datamaterialet, som analyserades med hjälp av innehållsanalys. Slutligen genomfördes en teoristyrd analys med resultatet från det sammantagna datamaterialet som grund (figur 1). I följande text beskrivs stegen i den ordning de genomförts.



Figur 1. Beskrivning över datansamling och analysmetoder.

Datansamling 1 – ”kritiska händelser”

Yrke eller fenomen som studeras ska vara tydligt (Flanagan, 1954). I denna studie är det lärlingslärarens erfarenheter av ett nytt uppdrag som utgör det studerade fenomenet. Lärarnas yrke innebär bland annat att leda elevernas lärande så att de uppnår, de för kurser, ämnen och utbildning uppsatta målen. ”Kritiska händelser” användes i studien för att få fram personliga beskrivningar av yrkesnära händelser som upplevs vara av betydelse. Lärarna använde egna ord och begrepp vid beskrivningar av fritt valda händelser som de erfart särskilt tillfredställande alternativt påfrestande. Händelserna bedömdes som positiva då läraren upplevt dem som tillfredställande och känt sig särskilt tillfreds i arbetet. På samma sätt ses negativa händelser som negativa då läraren upplevt dem som svåra eller påfrestande i likhet med Ellmins (1988) definitioner. Lärarna har veckovis beskrivit positiva och negativa händelser som inträffat i arbetet som lärare på fordons- respektive omvårdnadsprogrammet.

Lärarna instruerades muntligt (via telefon) inför den fem veckor långa datainsamlingen. Händelserna/situationerna, som de ombads beskriva skulle ha inträffat under arbetstid och vara endera tillfredställande eller påfrestande. Det fanns också en möjlighet att rapportera händelser, som inträffat under det senaste året. Under samtalet fanns utrymme för förtydliganden. Förtryckta frågeformulär, formulerade i likhet med Ellmins (1988) (bil 11 och 12), sändes ut. Under en femveckorsperiod skrev lärarna kontinuerligt ner händelser som åter-sändes, i adresserade och frankerade kuvert, varje fredag. Under dessa veckor blev lärarna uppringda, vid ett eller två tillfällen, för påminnelse eller för att efterhöra om det fanns behov av förtydliganden. Ett brev med förtydliganden av insamlingen av ”kritiska händelser” (bil 13) sändes också under den pågående datainsamlingen. Ett tackbrev sändes till medverkande (bil 14 och 15) efter att den första datainsamlingen var avslutad. I detta brev informerades också deltagarna i undersökningsgruppen om den kommande intervjun.

En fördel med att använda metoden för ”kritiska händelser” var att lärlingslära-rarnas attityder och värderingar knöts till den egna beskrivningen av situationen, som därigenom fick ett sammanhang. Tillförlitligheten styrktes av det egna valet. Händelser som ligger nära i tiden är lättare att identifiera och komma ihåg (Carlsson, 2008), därför ombads lärarna att sända veckans händelser varje fredag. För flertalet lärare fungerade detta väl. Lärarna uppmanades dock även att skriva ner händelser som de erfarit under det senaste året och ett fåtal såd-ana händelser inkom.

När frågeformulär används för att samla in ”kritiska händelser” kan en nackdel vara att informationen, som deltagarna ger kan vara otydlig, och att det saknas möjlighet att ställa följdfrågor (Carlsson, 2008). För många är det lättare att uttrycka sig i tal än i skrift. Fördelen, i denna studie, har varit att frågeformulär som varit ofullständiga, och därmed inte medräknats, har kunnat användas som ett underlag i den individuellt utformade delen av intervjun. Lärarna har kunnat förtydliga och fördjupa situationsbeskrivningarna muntligt och på så sätt har metoderna kompletterat varandra.

Analys 1 – textnära innehållsanalys

Från lärlingslära-rarna i undersökningsgruppen rapporterades 80 ”kritiska händel-ser” som användes i analysen. De händelser som sorterats bort var ofullstän-diga eftersom det inte var en specifik händelse som beskrivits, eller beskriv-ningarna var hämtade från en tid då lärarna arbetat på annat program eller inom Komvux. En av lärarna skickade inte in någon händelse alls utan meddelade att

hon hellre ville berätta vid senare intervju. Av dessa 80 händelser upplevdes 41 tillfredställande och 39 påfrestande. Från referensgruppen inkom 56 fullständiga händelser varav 30 var från tillfredställande situationer och 26 var påfrestande.

Analysmetoden, som enligt Flanagan (1954) kan variera beroende på användningen av data och målet för studien, grundades på en subjektiv klassificering av data. De indelningar som analysen genererade benämns kategori och subkategori. Avsikten var att fånga områden som var utmärkande för lärlingsläraren. I ett första steg dokumenterades samtliga inkomna handskrivna ”kritiska händelser” i ett Word dokument. Därefter sammanfattades beskrivna händelsen i korthet i en subkategori. Flera händelser återfinns under varje subkategori. Därefter sorterades materialet grovt utifrån syfte och typ av händelse, exempelvis skolförlagd undervisning, socialt och fostrande arbete (kategori). Resultatet presenterades i form av subkategorier och kategorier av händelser (bil 16 och 17). Resultatet från undersökningsgrupp och referensgrupp jämfördes för att få fram områden, som var specifika för lärlingslärarna, för att därmed kunna utgöra underlag i den kommande intervjustudien. I nedanstående tabell framgår vilka kategorier av händelser som var dominerande i respektive grupp.

Tabell 1. Klassificering och fördelning av händelser mellan undersökningsgrupp och referensgrupp.

Klassificering av händelse	Undersökningsgrupp	Referensgrupp
Problem i samband med APU	23	2
Förutsättningar för APU	17	2
Integration mellan teori och praktik	18	5
Skolförlagd undervisning	9	24
Socialt och fostrande arbete	5	11
Kollegialt samarbete	6	6
Skolledningens inverkan/påverkan	2	4
Erbjudande om jobb för eleven	0	2
	80	56

För lärare inom reguljära skolförlagda utbildningen är händelser, som utspelar sig inom skolan dominerande. För lärare på lärlingsutbildningen dominerar olika händelser som utspelar sig med anknytning till elevernas APL. Med un-

dantag av den sista kategorin av händelser ”erbjudande om jobb för eleven” återfanns samtliga som områden i frågeguiden (se bil 18).

Datainsamling 2 – intervju

Graden av struktur styrs vid kvalitativa intervjuer av målet (Kvale & Brinkmann, 2009). I denna studie var målet att skapa kunskap om lärlingslära-
nas uppdrag. I intervjuerna gavs förutsättningar för en ömsesidig dialog. De hade en låg grad av standardisering och strukturering. Frågornas utformning och inbördes ordning formades efterhand. Lärarna hade stort utrymme att lägga tonvikt vid det som varit viktigt för dem. Frågorna var inledningsvis öppna, då lärarna fritt och i dialog kunde beskriva arbetet på lärlingsutbildningen. Samtalet handlade om vad de gör, hur de arbetar och motiv bakom handlingar och tillvägagångssätt. Kunskapsintresset var att förstå lärares arbete, deras bevel-
segrunder, sätt att tänka och handla. Frågorna riktades således mot innehåll och handling. Följdfrågor som ”Vad gjorde du då? Vad var din tanke?”, snarare än hur läraren känt eller upplevt en situation, användes.

Kännetecknande för formen av intervju, som används i studien, är att intervju-
are och intervjuperson har varit medskapare i samtalet (Kvale, 1997; Mishler, 1986). Intervjuaren har hjälpt intervjuperson att skapa ett meningsfullt och sammanhängande resonemang om lärararbetet.

Intervjuguiden bestod av en gemensam och en individuell del (bil 18). Den inledande gemensamma delen började med öppna frågor där läraren ombads berätta om arbetet på lärlingsutbildningen (vad gör du?, hur arbetar du?, dina tankar bakom). I samband med lärarnas mer fria berättelse om arbetet användes de områden som utkristalliserats ur de ”kritiska händelserna” (tabell 1) som ett stöd. Om lärarna själva inte berörde dessa områden ställdes frågor om dem. Genom att i den individuella delen samtala, med utgångspunkt i lärarens tidigare individuellt skrivna berättelser i form av ”kritiska händelser”, gavs förut-
sättning för fördjupning. I de fall där händelsebeskrivningarna varit ofullstän-
diga användes här det underlag som fanns för att få mer nyanser.

Tolv av intervjuerna genomfördes på lärarnas respektive skola och en i lärarens hem. Intervjuerna genomfördes i en avspänd atmosfär och lärarna visade ett stort engagemang och en vilja att dela med sig av sina erfarenheter. Underlaget bestod således av 13 intervjuer som omfattade 16 timmar. Den genomsnittliga intervjutiden var 1 timma och 13 min.

Analys 2 – kvalitativ innehållsanalys

I datamaterialet ingick förutom transkriberade intervjuer också de 80 ”kritiska händelserna” från lärlingslärarna, tidigare även analyserade i analys 1 för att ge underlag till intervjuguiden. Tillsammans utgjorde de båda datamängderna en analysenhet.

QSR Nvivo 7, som är ett program för datorstödd kvalitativ analys (CAQDAS - computer aided qualitative data analysis software) (Bryman, Bell, & Nilsson, 2005; Edhlund, 2007) har till viss del används som ett hjälpmedel i analysen. Det bidrog till att skapa ordning och översikt av datamaterialet och de olika stegen i analysen. Länken mellan nod och grundtext gjorde det möjligt att återgå till grundtexten när det behövdes och exempelvis direkt läsa den meningsbärande enheten i sitt sammanhang eller vilka referenser som ryms under samma nod. En nod i Nvivo kan jämföras med vad som vanligen brukar benämnas kod (Graneheim & Lundman, 2004). Reflektioner har, efter hand, skrivits in som memos (minnesanteckningar). Till största delen är det sök- och sorteringsfunktionen i Nvivo som använts i analysen. I tabell 2 visas ett exempel för att åskådliggöra arbetsgången i analysen. Arbetsgången beskrivs nedan:

- Intervjuerna transkriberades i sin helhet ordagrant av författaren. Med Times New Roman typsnitt 12 och 1,5 radavstånd blev det 330 sidor i ett Word dokument. Samtliga intervjutexter och ”kritiska händelser” lästes flera gånger för att få en helhetsbild av materialet. Dessa lades sedan in som källdokument i NVivo.
- I ett första steg av analysen, innan själva tolkningen påbörjades, bearbetades den manifesta texten på en ordnära nivå. Meningsenheter i form av meningar, mindre stycken och uttryck där texten svarat mot studiens syfte markerades i texten (i NVivo benämns dessa referenser).
- Härfter kodades innehållet i meningsenheterna, budskapet i texten fick en etikett och abstraherades/tolkades därmed i viss mån. Koderna som i NVivo inledningsvis benämns fria noder, beskrev budskapet i de meningsbärande enheterna; vad de var ett uttryck för. Noderna betecknas som fria så länge de inte placerats in i något sammanhang eller i någon hierarki. Efterhand kopplades flera meningsenheter (referenser) till samma fria nod (kod). Materialet gav därefter 470 fria noder.
- Härfter vidtog ett omfattande arbete där mönster identifierades inom de fria noderna. De jämfördes och sorterades efter likheter och skillnader. De grupperades i kategorier och subkategorier. När de placerats in som delar i ett sammanhängande system gav det en trädstruktur där de fria

noderna inte längre var fria utan nu tillhörde trädet och benämndes träd-noder. Fyra övergripande teman växte fram: arbetsinnehåll, arbetsvillkor, kännetecken och strategier.

- Efter analysen kontrollerades innehållet i det preliminära kategorisystemet med ursprungsdata, vilket Patton (2002) anser som väsentligt för att fastställa autenticiteten.

Tabell 2. Exempel på arbetsgången i innehållsanalysen.

Meningsenhet (NVivo referens)	Kod	Kategori	Subkategori	Tema
IP 13: Det viktigaste är att vi lärare vill lära ut den sociala nyckeln till våra gymnasieelever. Går de från skolan med den... då kan de göra vad som helst.	Sociala nyckeln	Fostran till vuxenlivet	Läraren för-medlar den sociala koden	Lärarens arbets-innehåll

Analys 3 – teoristyr analys

Genom en teoristyr analys, där den socialkonstruktionistiska teorin (Berger & Luckmann, 2007; Sandberg, 1999; Searle, 1999) utgjort ett raster, har resultatet från tidigare analys 2 genomlysts. Analysen kan beskrivas som öppen då teorin som helhet, såsom den beskrivits i bakgrunden, utgjort mallen. Genom att läsa resultatet växelvis som helhet respektive som enskilda delar (kategorier och subkategorier) har begreppen individualisering, anpassning, samordning och gränsöverskridande framträtt som betydande för konstruktionen av lärlingslära-rens uppdrag. Genom att betrakta dessa begrepp utifrån socialkonstruktionistisk teori har analysen fördjupats.

Trovärdighet

Trovärdighet (trustworthiness) och äkthet (authenticity) är två grundläggande kriterier för bedömning av kvalitativa studier. Trovärdigheten beskrivs med hjälp av fyra begrepp avpassade för kvalitativ analys; tillförlitlighet (credibility), överförbarhet (transferability), pålitlighet (dependability) samt möjlighet

att styrka och konfirmera (confirmability). Begreppet äkthet beskriver, i mer generella termer, hur forskaren ger en rättvis bild av de mänskliga erfarenheter man tagit del av (Lincoln & Guba, 1985).

Tillförlitlighet skapas, enligt Lincoln och Guba (1985), genom att studien genomförs i enlighet med gällande regelsystem och genom att deltagare ges möjlighet att bekräfta forskarens beskrivning av verkligheten. Genom beskrivningar av sättet att arbeta med studien ges läsaren möjlighet att granska studiens genomförande. För lärarna gavs tillfälle att under intervjun bekräfta tolkningen eller korrigera svaren då jag med jämna mellanrum summerade hur jag uppfattade deras svar. Eventuella feltolkningar rättades till och svaren nyanserades ytterligare. Intervjuerna genomfördes i en avspänd atmosfär där lärarna i lugn och ro hade möjlighet att berätta och reflektera. Flera av lärarna kommenterade det positiva i att så ingående få tala om sitt arbete, att någon gav sig tid att lyssna och var intresserad. För några kändes det också betydelsefullt att få förtydliga sina tidigare inskickade ”kritiska händelser”. Lärarna har också haft möjlighet att kontakta mig under studiens gång för att få svar på eventuella frågor. Det var främst aktuellt under tiden för insamlingen av ”kritiska händelser”.

Överförbarhet handlar, enligt Lincoln och Guba (1985), om i vilken utsträckning studiens resultat är överförbart till andra grupper eller sammanhang än där studien är genomförd. Genom att bearbeta, tolka och presentera lärlingslärnarnas samlade erfarenheter på ett nyanserat sätt ger det läsaren själv möjlighet att kunna avgöra om och på vilket sätt resultatet är överförbart på andra miljöer. Rimligen bör resultatet vara överförbart till lärlingslärare på övriga yrkesprogram inom gymnasieskolan i Sverige. En invändning skulle kunna vara att det finns skäl att anta att undersökningsgruppen består av mer motiverade lärare, som i högre grad än efterföljande grupper har en relevant yrkesutbildning. Undersökningsgruppen i studien är tillkommen genom ett systematiskt men begränsat urval. Samtliga lärlingslärare i undersökningsgruppen hade en yrkesbakgrund, som motsvarade det program de tjänstgjorde på. Till stor del har lärarna i undersökningsgruppen också valt att tjänstgöra på lärlingsutbildningen även om en del svarat att man arbetar där för att det är skolans arbetsmodell. Modellskolorna, där en majoritet av lärarna i undersökningsgruppen tjänstgjorde, var utvalda av Myndigheten för skolutveckling för att utgöra goda exempel inför den kommande försöksverksamheten och den ytterligare valda skolan hade lång erfarenhet av att driva utbildning med lärlingsliknade upplägg. Det finns alltså skäl att anta att denna undersökningsgrupp visar en förhållandevis positiv inställning och erfarenhet.

Pålitligheten i studien styrks av den redogörelse som lämnats för de olika stegen i datainsamling och analys. En miljö är inte möjlig ”att frysa” och därmed inte heller att replikera, därför är det viktigt anser Lincoln och Guba (1985) att lämna en fullständig redogörelse för studiens olika faser. Avsikten med metodbeskrivningen är att läsaren ska kunna följa tillvägagångssättet vid datainsamling och analys och att resultatet ska vara fylligt och stärkt med citat. Men det finns alltid en risk vid återberättade, både vid återgivande av ”kritiska händelser” och i en intervjusituation, att informanten inte alltid minns rätt eller att historien har påverkas av tiden som gått. Ett sätt att undvika detta har varit att försöka uppnå så konkreta återgivanden som möjligt. Lincoln och Guba (a a) rekommenderar också kollegor som granskare under studiens gång. I denna studie har mina handledare haft insyn i hela processen; studiens uppläggning, datainsamling, analys och resultatpresentation.

Möjligheten att styrka och konfirmera (confirmability) innebär, enligt Lincoln och Guba (a a), ett agerande i god tro och att inte medvetet försöka påverka utifrån egna värderingar eller styra efter en viss teoretisk övertygelse. De betonar vikten av att inta ett kritiskt förhållningsätt till den egna påverkan (Lincoln & Guba, 1985). Ett sätt kan vara att deklarerar den egna förförståelsens eventuella inverkan. Min bakgrund som vårdlärare med mångårig erfarenhet från gymnasielärautbildning kan vara en styrka då jag under lång tid följt händelseutvecklingen inom gymnasieskolan. Den erfarenheten kan ha betydelse för dialogen med lärarna, och även för mitt sätt att förstå och tolka deras erfarenheter. Men det kan också finnas en risk att det kända blir taget för givet och att nyanser därmed går förlorade i samtalet. Det har jag varit medveten om och därmed försökt förhindra.

Etiska överväganden

Rekommenderade forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap har beaktats i studien (Vetenskapsrådet, 2007). Det grundläggande individskyddet i form av informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet har varit vägledande under arbetet.

Information om studien har givits och samtycke till medverkan har erhållits av rektorer och samtliga lärare. Medverkande lärare har skriftligt och muntligt informerats om studiens syfte, om att deltagandet är frivilligt och att de när

som helst kan avbryta sin medverkan. Hittills har inte någon utnyttjat den möjligheten med undantag av en lärare som initialt tackade ja, men som sedan inte inrapporterade några händelser. Skälet till detta var att hon hellre ville berätta under den kommande intervjun. Lärarna kontaktades via brev där jag presenterade mig, syftet med studien samt hur genomförandet av studiens olika delar planerades. Muntlig och skriftlig information om att materialet från intervjuer och frågeformulär ("kritiska händelser") skulle komma att behandlas konfidentiellt lämnades. Alla data kodades och förvarades på ett sätt så att inga obehöriga kunde ta del av den. Data publiceras på ett sådant sätt att risken för identifiering av enskilda individers utsagor minimeras. Konkret innebär det att citat, som används för att illustrera resultatet, kodades och uttryck eller namn som skulle kunna röja uppgiftslämnaren uteslöts. Studien följer därmed anvisningarna som ges i Helsingsforsdeklarationen (CODEX, 2010). Någon ansökan till forskningsetisk kommitté har inte gjorts då lärlingslärarna är över sexton år och kan antas vara fullt friska personer som har möjlighet att avgöra om de vill delta i studien eller inte.

Resultat

Resultatet presenteras i två steg. Först presenteras innehållsanalysen av ”kritiska händelser” och intervjuer utifrån resultatet av analys 2. Därefter presenteras resultatet av den teoristyrda analysen (analys 3) under rubriken *Konstruktion av lärlingslärares uppdrag*.

I texten blandas begreppen han och hon i citat och i refererad text. I materialet är samtliga vårdlärare kvinnor och samtliga fordonslärare män. Men det framträder inga tydliga skillnader mellan vård- respektive fordonslärare i resultatet så att de kan särskiljas som olika grupper. Variationerna finns i huvudsak inte mellan vård- och fordonslärargruppen, utan inom respektive lärargrupp. Därav växlingen mellan han och hon i texten. På samma sätt riktas elevens uppmärksamhet på vårdtagare respektive fordon, och exempel tas från vård- och omsorgsverksamheten likväl som från transport- och fordonssektorn där verksamheten ofta benämns som bransch eller företag.

Intervjuperson förkortas IP och följs av en kod.

När delar av ett citat är överhoppat markeras detta med /.../

Tystnad eller tankepaus markeras ...

I citaten finns ibland en hakparentes [] som visar mina förtydliganden.

Citaten används för att illustrera och visar ett typiskt sätt att resonera.

I texten benämns lärlingsläraren oftast lärare. Några undantag finns när lärlingslärare benämns just lärlingslärare för att urskiljas från andra karaktärsämneslärare eller kärnämneslärare.

I tabell 3 återfinns fyra teman som framkommit i analysen av lärarnas utsagor; arbetsinnehåll, arbetsvillkor, kännetecken och strategier. Varje tema har mellan fem och sju kategorier. Inom temat *Arbetsinnehåll* finns även ett antal subkategorier, inom varje kategori, vilket framgår av resultatpresentationen. Subkategorierna synliggörs dock inte i tabellen.

Tabell 3. Översiktlig resultatpresentation med teman och kategorier.

Arbetsinnehåll	Arbetsvillkor	Kännetecken	Strategier
Arrangemang av APL	Arbete på annans arbetsplats	Tillgänglig	Planera trygghets- skapande aktiviteter
Undervisning på skolan	Det pedagogiska uppdraget förskjuts	Självständig	Kvalitetsbedömning av APL
Handledning under APL	Anseendet som insats	Flexibel	Finna optimala APL-platser
Bedömning av elevers prestationer	Omfördelning av resurser och stöd	Säljande	Eliminera fysiska och psykiska risker
Fostran till vuxenlivet	Bred ämnes- och yrkeskunskap	Individinriktad	Stödja elevernas lärande
	På resande fot	Nätverksbyggare	Använda tillgängliga alternativ för bedömning
	Omodernt undervisningsmaterial		

Lärlingslärares arbetsinnehåll

Inom detta tema beskrivs vad lärlingslärares gör. De olika kategorierna beskriver lärarens arbetsområden fördelat på arrangemang av APL, undervisning på skolan, handledning under APL, bedömning av elevers prestationer samt fostran till vuxenlivet. Läraren fungerar som sammanhållande länk med helhetsansvar för elevernas praktiska och teoretiska utbildning i karaktärsämnen.

Arrangemang av APL

Inom denna kategori beskrivs, med hjälp av nio olika subkategorier, lärarens arbete med att informera, rekrytera, utbilda och handleda handledare på olika APL-platser samt förbereda för, följa upp och handleda elever under APL. Härutöver beskrivs också den beredskap läraren har för eventuella byten av APL-plats.

Information om lärlingskonceptet och rekrytering av APL-platser

Samtliga lärare är på ett eller annat sätt involverade i rekrytering av APL-platser. Hur många APL-platser som läraren har ansvar för varierar från tolv till drygt femtio. Antalet handledare som är involverade är ytterligare fler. Mestadels ligger hela ansvaret att ta fram platser på läraren, men ibland finns en samordnare, med lokal kännedom inom kommunen, landstinget eller branschorganisationen, som fungerar som mellanhand. I dessa fall blir en stor del av lärarens arbete att informera om lärlingsutbildningen i olika instanser. Enhetschefer och branschföreträdare är här nyckelpersoner. Mellanhänderna kan vara flera och framförallt vid de kommunala skolorna. Då har läraren inte något större inflytande över APL-placeringarna. Det handlar om större organisationer exempelvis där enhetschefen, som är ansvarig inom äldreomsorgen, går via en mellanchef, som i sin tur bestämmer vem som ska ansvara för elev nästa gång.

IP 5: När det gäller förfrågan om praktikplatser så är det ju varje enhetschef som jag ringer till som då tar upp det i sin arbetsgrupp. Så vet hon ju då att det är vissa som har gått handledarutbildningen och en del som nyss har haft elev behöver vila. Allting sånt där måste man ju respektera.

I: Ja det är klart.

IP 5: För det blir inte bra för någon om dom får en grinig kärring till handledare va...

När den specifika enheten eller arbetsplatsen tackat ja tar läraren vid för att informera varje enskild handledare mer specifikt om ”lärlingskonceptet”.

Hur lärare som själva skaffar APL-platser går tillväga är individuellt. En del använder sitt kontaktnät, som kan vara uppbyggt under tidigare yrkesverksamhet och/eller under verksamhetsåren på lärlingsutbildningen. En del föredrar att besöka den tilltänkta arbetsplatsen för att informera, ställa frågor och i vissa fall, på ett balanserat sätt tala väl om elever eller som lärarna i vardagligt tal säger, ”sälja in” elever. Läraren talar om eleven på det sätt som är möjligt, utan att bryta tystnadsplikten. Ett besök ger en annan relation och inblick, och läraren kan tala med personalen på deras språk. Efter en stunds inledande samtal passar läraren på att tala om hur lärlingsutbildningen är upplagd. Det handlar om att naturligt kunna smälta in i arbetsplatsens kultur. Arbetsplatser, som inte redan har, får då en personlig relation med läraren. Information och rekrytering bygger på samförstånd, och där lärlingsläraren ses som en i branschen.

IP 16: Ja är sån att jag ringer inte till företag /.../ jag åker ut till dem. Dels ser de mig som en fysisk person vilket skapar en helt annan relation. Jag

pratar med dem på deras språk, de ser inte mig i telefonen va... mycket lättare. Så jag har ju aldrig haft några problem med att få ut mina elever.

Vid uppsökande verksamhet är det en fördel om läraren har erfarenhet av att vara handledare. Då finns en förståelse för de situationer en handledare kan försättas i och läraren kan argumentera och svara på frågor. En förutsättning för att lyckas med denna form av direktrekrytering av APL-platser och handledare är att läraren är väl insatt och uppdaterad inom yrket. Läraren använder ett stort personligt kontaktnät vid rekrytering.

IP 14: Jag gick dit och träffade min gamla kollega som jag skickade ut ur skolan en gång i tiden faktiskt dåå ... massa runt skitsnack [inledande prat] först då va så kom verkstadschefen. Sen sa jag bara; kan du tänka dig att ta hit en kille som inget annat vill än att lära sig att skruva och reparera bussar och lastbilar. Och så berättade jag hur det var upplagt och visade vilka tider....”ja skicka hit pojken så får vi prova”...

Lärlingsläraren som person blir känd på många arbetsplatser i sin bransch och ibland händer det att det är företagen, som kontaktar läraren för att höra om de kan få en lärling. Det är ett sätt att på sikt rekrytera ny arbetskraft till företaget.

IP 15: Och det ringer alltså företag ... frågar om jag har elever

I: Jaha ja som vill ha ...

IP 15: Ja de vill ha för att det har funkat bra och de har pratat med nå'n och dom vet att jag håller på med det ... vet inte vilken skola jag är på utan de ringer och frågar efter mig.

I: Jaha är det för att företaget behöver arbetskraft eller?

IP 15: Ja framtida arbetskraft.

Det förekommer att elever önskar APL-platser som ligger utanför lärarens geografiska område eller yrkesmässiga inriktning. Vid dessa tillfällen söker läraren via indirekta kontakter, Internet eller Eniro på ett mer trevande sätt att finna APL-platser.

I något fall är det en branschorganisation som tillsammans med facket har tagit över ansvaret att rekrytera APL-platser till lärlingarna. Det sistnämnda exemplet ser inte lärarna som fördelaktigt eftersom de inte är delaktiga och kan avgöra om platsen motsvarar skolans krav.

Information om skolans krav på handledare och verksamhet

Innan överenskommelser ingås med verksamheter om APL-platser informerar lärarna om de krav och förväntningar skolan har på blivande handledare och APL-platser. På en del av utbildningarna vill man att handledaren ska ha genomgått en handledarutbildning, men långt ifrån alla kan leva upp till detta. Variationen är stor; en del kräver att handledarna ska ha gått en av skolan, genom Komvux, arrangerad handledarutbildning omfattande 100 poäng, vilket motsvarar fyra veckors heltidsstudier. Några har krav på att handledarna ska ha genomgått en femdagars- alternativt en tvådagarskurs, medan andra inte betraktar formell handledarutbildning som viktig.

IP 2: Det ska inte vara så att dom är tvingade utan de ska vilja det själva och de ska ha gått våran handledarutbildning. Det har vi som ett krav.

I: Hur omfattande är den?

IP 2: Den är på 18-20 timmar nå nting.

Gemensamt är ett önskemål om att handledarna ska vara intresserade, engagerade och motiverade att ta emot en elev. APL-platsen ska ha en inställning till elever som befrämjar lärande och utveckling. Eleverna får inte uppleva sig som en belastning. Många betonar också handledarens egen grundutbildning, en bra syn på arbetet och ett gott bemötande gentemot vårdtagare som viktiga faktorer. Ytterligare andra framhåller vikten av att kunna umgås med ungdomar, känna tillit till deras förmåga och vara bekant med dagens ungdomskultur. Det finns också ett önskemål, hos vissa lärare, om personliga egenskaper hos handledarna, som att de ska vara lugna, trygga i sin yrkesroll, och gärna vara lite äldre.

Skolledningen kan ibland hjälpa till att förstärka lärarens information. Lärarna framhåller att skolan har ett huvudansvar för eleven och kan inte avstänga elever som inte sköter sig. Här skiljer sig förutsättningarna åt. På APL-platserna finns inte alltid förståelse för elever som exempelvis inte håller tider. Ett sätt att hantera detta är att låta skolledningen förstärka lärarens budskap om skolans ansvar. Skolledaren kan fungera som en auktoritet mot verksamheterna och därigenom stödja lärarnas budskap. Vid informationsmöten med verksamheter och handledare blir skolledaren ansiktet utåt som kan ge en bild av skolans ansvar för den enskilde eleven.

IP 1: Ibland då kan man känna så här att... En del elever kan ju vara lite struliga och sköter inte riktigt sin praktik och meddelar inte riktigt när de är borta och så där /.../ och då kan man ibland uppleva att en del enhets-

chefer ringer då till mig och säger att den där hon passar ju inte alls i vården, är det inte bara att slänga ut han eller hon. Men så enkelt är det ju inte.

I: Nä

IP 1: Och därför vill jag ju alltså att det är bra om vår rektor kommer och informerar om skolans roll och så när det gäller elever. Så får dom en större förståelse också så att jag inte behöver ta om den diskussionen jämt.

Information och utbildning till handledare

Lärarnas information till handledarna varierar stort. En del träffar handledargruppen en eller ett par gånger inför APL. För andra är det mer relevant att ha kontinuerliga träffar med varierande innehåll och olika tema löpande under året. Ytterligare en variant är att ha en mer allmänt hållen information någon gång per termin eller en gång i månaden. Även om handledaren tidigare genomgått handledarutbildning så erbjuds en uppdatering och möjlighet till samtal. Erfarenhetsutbytet mellan handledare är uppskattat. Ofta har det hänt mycket sedan handledarnas egen grundutbildning. Ibland inbjuds även arbetsledare och tidigare handledare till träffarna. Informationen kan handla om vad som i dagsläget händer på skolan, och vad eleverna läser för kurser samt om program mål, kursmål, andra styrdokument samt om studiehandledningar, eventuella arbetsuppgifter, checklistor och bedömningsformulär. Utöver den typen av information förekommer också att lärarna tar upp utbildningsförändringar, etik, om ungdomars utveckling och om olika mognadsnivåer hos ungdomar mer generellt.

R 7: Sen så pratar vi faktiskt lite om ungdomars utveckling för att vi berättar om lite vad vi möter här i skolan och problematik som vi träffar på här i skolan. Närvaro och frånvaro, vi försöker hantera att det här är ungdomar och lite mognadsnivå, lite också då att vi gör dom förberedda på att det här är sextonåringar.

Vad kan exempelvis hända när en sextonåring, som aldrig träffat en gammal människa, kommer till APL-platsen. Genom att diskutera denna typ av frågor förbereder lärarna handledaren på att möta eleven, som befinner sig mitt i sin egen tonårsutveckling. Vissa skolor har arrangerat ett samarbete mellan handledare från olika arbetsplatser, som besöker varandra, för att utveckla handledarförmågan.

Lärare på skolor med längre tids erfarenhet av lärlingsutbildning lägger större vikt vid en kontinuerlig individuell utbildning av handledare. Tidigare handledarerfarenhet kan se olika ut beroende på om eleverna kommit från lärlingsutbildning eller från ett skolförlagt program. Utbildningen blir processinriktad och sker löpande utifrån vad som är aktuellt vid lärarens besök. En del lärare har en informationspärm som följer varje elev. Den kan innehålla material som behandlar formalia såsom avtal, försäkringar, telefonnummer, matkort och skolans styrdokument samt en personlig del som berör eleven samt en handledardel. Handledarnas del fungerar som en metodbok med bland annat konkreta råd om vad handledaren kan vidta för åtgärder om en elev exempelvis inte fungerar som förväntat. Efterhand ökar medvetenheten och kunskapen hos handledaren om elevens utbildning och de kurser den är uppbyggd av. Efter tre år gäller det att få handledaren att vilja ta emot en ny elev för då är han, som lärarna säger, ”guld värd”. Lärarna påpekar att det inte är säkert att handledarna uppfattar detta som utbildning även om lärarna ser det som att de arbetar med en kontinuerlig utbildning av handledare.

Strävan efter ”helhetsplatser”

I sökandet efter APL-platser eftersträvas så kallade helhetsplatser. Dessa kännetecknas av en mångsidig verksamhet där förutsättningar finns för att uppnå så många mål som möjligt, gärna från flera kurser. På en bra ”helhetsplats” kan eleven stanna under hela gymnasietiden, men ibland byts arbetsplats varje år eller till och med varje termin. Detta påverkas av innehåll i ämnen och kurser som ska ingå i APL. Ibland är tiden förutbestämd och ibland sker byte när en APL-plats inte längre har mer att lära eleven. Lärarna strävar efter att eleven ska ges förutsättningar att nå målen i kurserna. Men oavsett om man avser att byta plats eller inte, så söker lärarna platser som har en bred och mångsidig verksamhet.

IP 2: Vi har ju försökt att få en arbetsplats där man kan se olika typer av verksamhet så att det ultimata har ju varit ett äldreboende där man ju också har hemvård kopplad till och man kanske har någon dagcentral eller dagverksamhet också /.../ de ska ha möjlighet att kunna utvecklas på ett och samma ställe.

Motsatsen till ”helhetsplats” kan vara en verkstad med ett begränsat utbud av uppdrag där man enligt lärare är mer ”delbytare än bilmekaniker”, eller exempelvis en däckverkstad som ger en mer begränsad erfarenhet. I vissa fall där eleven är på en så kallad helhetsplats kan det innebära att de tillbringar mer än

60 procent av gymnasietiden på en enda arbetsplats. För många leder det även till anställning på arbetsplatsen.

Om eleven, på den enskilda APL-platsen, inte har möjlighet att delta i allt som krävs för de aktuella kurserna används andra tillfälliga arbetsplatser där eleven stannar mellan en dag och ett par veckor. Det finns vissa moment som lärarna ser som nödvändiga att ha deltagit i, exempelvis skadevärderingar av bilar eller att ha arbetat i ett sköljrum på en vårdavdelning. Det kan också vara så att vissa verktyg, maskiner och hjälpmedel inte finns på alla företag eller institutioner och läraren får arrangera så att en annan arbetsplats tar emot för en kortare tid. När det gäller vård och omsorg kan vårdtagarnas behov variera, och därmed också elevens möjlighet att få erfarenhet inom vissa områden. Ibland sker byten informellt och ibland finns ett administrativt system med information, intyg och delbedömningar, som hanteras via läraren. Oavsett sker en samordning så att eleven kan placeras på annan enhet för att komplettera och bredda erfarenheten.

IP 2: Ibland kanske det inte går och då har vi ju några sån'a här reservplatser som jag säger som man kan utnyttja då. Vi har haft till exempel provtagningar eller om det gällt matning, det kan ju vara så att man inte har någon person som man behöver hjälpa att mata på en avdelning och då kan man få byta några dagar då för att få vara med och se.

Läraren ser till att eleven ges förutsättningar att nå olika kursmål på respektive APL-platser ibland med hjälp av ovan beskrivna tillfälliga platser. Ett stort antal arbetsplatser och kurser ingår i systemet av möjliga APL-platser.

Geografisk ”matchning” vid APL-placering

Läraren måste ibland ta geografisk hänsyn vid elevens APL-placering. Det kan handla om att arbetsplatser ligger avsides, kanske i ett industriområde dit eleven inte når med allmänna kommunikationer eller att eleven bor avsides och är beroende av att åka med förälder som arbetspendlar, till tätort eller busshållplats. Ibland måste man finna någon i personalen på APL-platsen som eleven kan samåka med och ibland åker elever i glesbygd moped eller egen bil flera mil för att ta sig till mötesplatser för upphämtning. Läraren gör ett stort förarbete för att finna lösningar för enskilda elever.

IP 12: Och sen försöker vi placera dom lite så att det funkar med kommunikationer och sånt då va vilket innebär att jag måste vara påläst på buss-

tidtabellen då va haha nämen så att dom ... de börjar ju tidigt på morgonen då va så.

I: Du måste se till så att eleverna har en chans att vara på plats när dom börjar och så.

IP 12: Ja och det gäller ju också att anpassa detta ihop med sen har de ju olika scheman handledarna då va och då måste det passa med det då va. De kanske börjar klockan fem på morgonen.

I: Ok så det här är saker du måste kolla upp innan en elev väl placeras hos en handledare.

IP 12: Ja, jag får ju försöka tänka till på dom bitarna också så att det blir drägligt för eleven va. Och är det så att jag ser att det finns ingen bra lösning då måste jag ju prata med respektive företag för att se hur gör vi nu va. ”Ja jo jag har en chaufför som bor där borta åt det hållet. Jag kan kolla med honom om eleven kan åka med honom då” va.

Ibland kan det för lärarna handla om att finna APL-platser nära elevens hem. För eleven som annars pendlar långa distanser till skolan kan det vara en lättnad att få genomföra APL-placeringen nära bostaden. Det kan dock innebära vissa begränsningar då utbudet av platser inte är så stort på mindre orter.

Överenskommelser med APL-platser

Ibland finns en skriftlig överenskommelse mellan APL-platsen och skolan, men flera lärare från framförallt den ”företagsförlagda skolan” respektive ”fris-kolan” anser att det underlättar att arbeta utan skrivna kontrakt och överenskommelser. Det kan vara svårt att på förhand avgöra hur lång tid eleven ska stanna; det kan handla om en, två eller flera terminer. Det beror på hur mycket som finns att lära och hur samarbetet mellan elev och personal fungerar. För en del elever passar det bra att stanna länge på samma arbetsplats, andra måste byta lite oftare. När det gäller elever med speciella behov blir det enklare för båda parter att låta eleven prova. Går det bra är det bara att fortsätta, och fungerar det inte kan man dra sig ur utan att det upplevs svårt eller besvärligt.

IP 16: Jag brukar inte upprätta några kontrakt ... det gör inte vi härifrån. Det finns andra till exempel som brukar upprätta kontrakt som knyter upp, men det är en farlig sits både för eleven och skolan, är det någon elev som inte mår bra på arbetsplatsen kan de inte flytta /.../ Och det har blivit genom att vi har många elever här med speciella behov och diagnoser så har det blivit så att då får ju arbetsplatsen känna på eller det blir ett ömse-

sidigt ... det blir ett vinna vinna-koncept då va ... att eleven och arbetsplatsen känner på varandra två veckor tre veckor och fungerar det inte ... ja ja då plockar vi ut eleven utan att det blir något väsen eller bråk.

Med vissa arbetsplatser finns mer eller mindre uttalade överenskommelser om att kontinuerligt ta emot nya elever. När en elev har avslutat lärlingsperioden anställs denne och man önskar att få en ny elev. På det sättet finns ett flertal arbetsplatser där före detta elever nu är handledare. Lärarna uppfattar det som en fördel att minnet av skoltiden är aktuellt.

IP 15: /.../ Så jag har en massa elever som är handledare idag /.../ som står och har egna elever /.../ som man absolut inte trodde skulle bli nå'nting står idag och har en elev haha

I: Det måste ju vara underbart.

IP 15: Ja det är ju väldigt lätt för dom vet ju verkligen vad om gäller. Det är så skönt när dom börjar ställa krav på en elev som dom absolut inte levde upp till själva /.../ då ser man att dom har växt /.../ men man blir så glad när man kommer och det blir så här.

Kontinuitet och personkännedom ser lärarna som värdefullt. För det mesta ser man till att varje arbetsplats bara har en elev åt gången, vilket också ofta är ett önskemål och kan även vara ett krav från handledarna. Om de är flera elever talar de gärna med varandra och konsekvensen blir att de tappar uppmärksamheten.

Stöd till elever inför första mötet med APL-plats och handledare

När eleven fått APL-platsen tas kontakt på olika sätt. Vissa lärare bjuder, under lektionstid, in samtliga handledare till skolan för möte med elever och lärare. Eleven kan identifiera ett ansikte på handledaren och blir välkomnad, känner sig trygg och får ofta ett schema. Vissa lärare följer med eleverna till APL-platsen för ett första besök. Det är betydelsefullt för läraren att skapa en bra relation till handledaren, och att veta att eleven också kan få det. När handledaren tar sig tid, är öppen, tillmötesgående och välkomnande blir det en bra start.

IP 4: APU besök. Det första – för att eleven (och jag) skall på se sin nya arbetsplats – träffa handledare och enhetschef. Handledaren var väldigt mån om att visa oss runt och få eleven att känna sig trygg. Vände sig till eleven och förklarade lite om hur de jobbar, vilka som bor där och vad som är speciellt med att arbeta på ett korttidsboende. Ändade upp i ett långt samtal om detta.

Förutom att mötena skapar en relation mellan handledare och lärare ger det också läraren kunskap om och förståelse för handledarens arbetssituation. Ett annat sätt är att låta eleven besöka APL-platsen och presentera sig veckan innan APL börjar. Om eleven inte klarar det följer läraren med.

Uppföljning av APL

Läraren har uppföljningsansvar för elever på APL. Personliga besök kompletteras med mail- och telefonkontakt, främst med handledaren. Antalet besök kan styras av den tid som läraren har avsatt per elev. En del lärare gör besök varje eller varannan vecka hos eleverna, därför att den normen finns inarbetad på skolan. Handledarens förmåga kan också vägas in. En rutinerad handledare kan innebära att läraren inte besöker APL-platsen lika ofta. Ytterligare andra lärare har en rutin som innebär tätare besök i början, som senare glesas ut eller ersätts med telefonkontakt. Då en elev varit på samma ställe i två, tre år kan det ibland vara tillräckligt med enbart telefonkontakt.

Under vissa perioder kan läraren prioritera en tät kontakt med vissa elever för att få APL-placeringen att fungera. Om det är mycket problematik omkring en elev kan resurserna omfördelas mellan eleverna och de som har behov därav får mer av lärarens tid. Det förekommer att vissa elever kontinuerligt har tätare kontakt med läraren än övriga.

IP 3: Men sen har vi då kanske små elever där det inte gått så bra och jag har ju haft nå'n elev som varit stående nästan varje vecka.

Avståndet till APL-platsen påverkar inte frekvensen av lärarnas besök. Däremot är det viktigt med samordning av besöken på olika arbetsplatser för de lärare som redan tillbringar mer än hälften av arbetstiden på resa i bil. De flesta lärare har förutbestämda tider för besök, men några gör spontana besök.

IP 15: Planerar ... jag har väldigt lite planering i och med att mina elever är på samma ställen till skillnad från exempelvis målarlinjen där dom åker omkring. Jag kan åka och besöka, jag ringer inte innan och kollar utan jag åker dit. Ibland är eleven sjuk men oftast är dom där /.../ och då är det enkelt att göra ett besök. Ja har mina platser jag åker till.

Lärarens besök på APL-platsen är inte alltid prioriterat av handledarna. Ibland kommer andra händelser på APL-platsen emellan och läraren får vara flexibel. Det kan också vara eleverna som prioriterar andra aktiviteter, såsom student-

förberedelser och besök på arbetsförmedling eller högskola, framför lärarens besök. Lärarna har svårt att kräva att få besöka eleven. De har inte den auktoriteten på APL-platserna. Om eleverna skolkar manar läraren till elevens eget ansvar och förståelse för betydelsen av att närvara på APL-platsen.

IP 14: Jag brukar alltid tala om för dom att om ni är borta och skolkar och har er ... ni ska inte tro att ni gör illa mig. Jag får samma lön ändå det blir bara lugnare. Det blir bara bättre för mig då slipper jag fara till *namn*. Jag har full lön ändå /.../ så ni jävlas inte med mig ni jävlas med er själv.

De flesta av lärarna försöker få eleverna att dokumentera APL i någon form av loggbok. Tanken med loggboken är att teori och praktik ska kunna knytas samman och att eleverna ska kunna följa sitt eget lärande. Men loggboken fungerar inte alltid som grund för undervisningen på skolan, eller för uppföljning av APL. För några få elever fungerar loggboksskrivandet och kan då vara betydelsefullt för inläringen. Det blir emellertid problem när skrivandet blir för fåordigt och allmänt hållet. Lärarna anser att skrivandet är positivt genom att det tvingar eleverna till eftertanke och föder nya idéer. För de flesta elever på dessa program fungerar det bättre att berätta muntligt även om det inte ger samma möjlighet till eftertanke.

Beredskap för utbyte av APL-platser

Ibland gör läraren felaktiga bedömningar av APL-platsers kvalitet och elever placeras i verksamheter som inte uppfyller skolans krav. Eleven kanske inte får vara delaktig, får inga uppgifter eller får sköta enahanda, icke utvecklande sysslor, såsom att ta hand om disk. Ibland ser läraren hur en arbetsplats fungerar först när eleven finns på plats. Misstag sker och byte av APL-plats sker för att nå en förändring.

IP 5: Jag kanske inte ser det förrän jag har placerat eleven där och upptäcker det när jag varit på besök en eller två gånger. Men det är ju med vilket bemötande jag får av handledaren och övrig personal runt omkring. Hur de betar sig och hur dom pratar och äh framför allt vad eleven säger.

I: Ja

IP 5: ”dom är inte kloka där alltså” så kan dom ju säga va eller någon som sa att ”jag har aldrig druckit så mycket kaffe som sen jag kom hit. Jag har aldrig suttit så mycket” ... ja ha nähä ok nej ”jag springer ju och svarar men dom tycker ju att - inte ska du springa och svara nu vi har rast ... men nå'n måste ju göra det”. Alltså lite så va.

I: Det är din egen fingertoppskänsla.

IP 5: Ja jag ser ju. Jag har varit ute på så många ställen och när jag var i bemanningsbranschen var jag på många ställen. Jag såg dom här, jag har sett de här personerna själv /.../ jag vet precis hur dom ser ut. Nej, men alltså jag har sett dom så jag vet alltså hur de ser ut och hur stilen kan vara då va. Och då är det inte alltid lätt att vara elev.

Bristfälliga materiella förutsättningar kan vara ett skäl till att läraren låter elever byta APL-plats. Ytterligare skäl kan vara att APL-platser inte tillhandahåller träningsmöjligheterna som utlovats. Att som blivande chaufför endast få vara medföljare i lastbilen ger inte den träning som krävs. Företag, som går i konkurs, liksom omorganisationer i verksamheter som ansvarar för APL, påverkar med omedelbar verkan skolan och dess elever. Företag och handledare måste då snabbt ersättas.

Det är sällan som handledaren är orsak till att eleven byter APL-plats. Men det förekommer att elev och handledare inte kommer överens. Om konflikter inte kan hanteras och en acceptabel lösning inte nås ordnar läraren nya handledare eller nya APL-platser. En annan orsak till byte kan vara att handledaren har hög frånvaro och ansvaret för eleven ”faller mellan stolarna”. Det framkommer att det också kan vara så att handledaren inte har den erfarenhet och personliga mognad, som krävs för att klara handledarrollen.

IP 1: Han har gått och mått dåligt många veckor utan att man har kunnat åtgärda något /.../ Eleven hade talat om för sin mamma hur han upplevde handledaren var, att han inte fick lära sig så mycket och handledaren hade inte förstått sin uppgift. Handledaren är något över 20 år.

Ibland önskar eleverna byta APL-plats när de anser att det händer för lite. Det kan vara så att de faktiskt får för lite att göra, men det kan också vara ett uttryck för att det är för få utmaningar. Eleverna är tonåringar och vill att det ska hända mer dramatiska, akuta tillstånd såsom exempelvis hjärtstillestånd och att patienten har stora sår som kräver omläggningar. Vårdtagarens personliga hygien och hjälp med att ta på stödstrumpor känns vardagligt och inte så spännande. Eleven ser inte på samma sätt som läraren vikten av att bli mer självständig och fördjupa kunskaperna inom den vardagliga omvårdnaden.

Det sker också byten av APL-plats därför att eleven väljer andra kurser eller en annan inriktning på utbildningen, exempelvis byte från äldre- till handikappomsorgen.

Undervisning på skolan

I denna kategori ges en beskrivning av hur lärarens undervisning bygger på elevers konkreta erfarenhet, hur teori och praktik därigenom integreras samt att lärarens undervisning på skolan ses som komplementär till elevernas lärande på APL-platsen.

Undervisningen utgår från elevernas aktuella APL-erfarenhet

Lärare på lärlingsutbildningen uttrycker att det finns bra förutsättningar för att kunna integrera teori och praktik. Växlingen mellan teoriundervisning på skolan och arbetsplatsförlagt lärande är tätare än inom reguljär skolförlagd utbildningen. På de flesta skolorna har man en teoridag med karaktärsämnen varje vecka.

I: Skiljer sig det här något från när du jobbade i den traditionella utbildningen.

IP 5: Förmodligen inte. Alltså ... fast grejen här är alltså att har jag lektion idag så går dom ut i morgon, kan ta reda på detta och inte vänta i tio veckor.

Ibland har läraren en plan för vad undervisningen ska innehålla, men ofta styrs innehållet av elevernas erfarenheter från den gångna veckan. Läraren utgår från vad som hänt de senaste dagarna på APL-platserna. Antingen berättar eleverna eller så finns det redovisat i loggböckerna. Oftast framkommer mer nyanser i muntliga berättelser där eleverna också lyssnar, jämför och lär av varandra. Oavsett om det gäller framvagnsreparation på en bil eller sängbäddning, hygien och trycksårsprofylax hos en vårdtagare, så utgör elevernas konkreta erfarenheter grund för lärarens teoriundervisning. Lärarens uppgift är bland annat att föra upp de praktiska exemplen till en teoretisk nivå. Läraren ”drar i trådar”, anknyter till något eleverna läst tidigare eller tar upp nytt innehåll när det är aktuellt. Det krävs att läraren kan avstå eventuell planering för att behandla spontant uppkomna frågor och ämnen. Elevernas sätt att tänka, när de är inne i arbetet, gör dem mer mottagliga för teoretiska förklaringar och det går lättare för läraren att förankra teoretiska resonemang. Vägen till insikter beskrivs som kortare än i den reguljära skolförlagda utbildningen och eleverna socialiseras snabbare in i yrket.

Teori och praktik kopplas samman i teoriundervisningen

Det lärarna behandlar i sin undervisning kan på ett omedelbart sätt länkas samman med exempel hämtade från olika APL-platser. När läraren talar om smärta och smärtupplevelse kan eleverna utgå från erfarenheten från APL-platsen för att försöka bevara frågan: ”Hur vet man att någon har ont?”. Även i studieuppgifterna som genomförs under APL-placeringarna kan förutsättningar ges för en integrering mellan teori och praktik. Uppgifterna kan utgå från konkreta patientfall där eleven söker svar på APL-platsen och i litteratur. Om eleverna exempelvis läser om olika kulturer på arbetsplatser utgår de från sina APL-platser och försöker se och höra vad som format enskilda personer och arbetsplatser. Genom observationsuppgifter av olika slag kan läraren få eleverna att se nyanser och bli medvetna om det som finns i vardagen samt att träna sig i att uttrycka och förstå skillnader i olika verksamheter. Läraren leder eleven mot bestämda mål med utgångspunkt från verksamheter man är väl förtrogen med.

IP 4: Vad är det de ska observera för något? Ljud, hur låter det? Hur ser det ut? Allt det här som är runt om hela miljön då och bordsplacering, vad är det för samtal? Vad gör personalen? Vad är det de äter? Hur äter de? Hur är det upplagt? Hur går det till i minsta detalj så?

I: Och med detta så vill du vinna?

IP 4: /.../ bli medvetna om det som man kan tycka att det är ju bara en vardaglig händelse och inget särskilt att det har en sån stor betydelse hur det utförs /.../ Och sen tycker jag ju också att måltiden är ju det som man som undersköterska ute kan liksom bestämma över. Det är ju en återkommande aktivitet som innehåller allting. Gemenskap, aktiviteter, närings ... allt det här viktiga för att vi ska må bra då. Och det är personalen som skapar den, alltså de förutsättningarna för det ska bli bra på så många olika vis. Genom ljus, och hur miljön är.

I: Ja hm

IP 4: Och sen fick de berätta för varandra då och det visade ju sig då att det är väldigt olika ute på olika ställen. Och hur dom hade upplevt det då, eleverna, att det var. De lär sig av varandra och så kan man diskutera då vad är det som är bra då och varför och vad är det som är mindre bra.

Det förekommer att studieuppgifter från skolan separeras från APL-platsens verksamhet då eleven får instruktioner och handledning av läraren och inte handledaren. Eleven sitter avskilt på APL-platsen och arbetar med uppgifter för att inkludera allt innehåll från en kurs.

Lärarna inom OP agerar när det framträder värderingar hos elever som inte är förenliga med socialtjänstlagen (SoL) och/eller hälso- och sjukvårdslagen (HSL). Teori och praktik måste bli en helhet och frågor som behandlar människors lika värde kräver en form av mognad hos eleverna. De måste kunna integrera och förstå innebörden i dessa begrepp i vardagligt handlande. När elever har en nedvärderande syn på människor i samhällets utkant, eller bär på värderingar som inte är förenliga med gällande normer, kan lärarna ta skönlitteratur, kultur, teater och film till hjälp. Om eleverna, som blivande omvårdnadspersonal, inte accepterar tanken på alla människors lika värde kan inte läraren bortse från detta. Genom att ta kulturen till hjälp för att diskutera värdefrågor får eleverna en egen upplevelse. När de exempelvis ser, analyserar och diskuterar pjäsen *Brott och straff* tvingas de byta perspektiv, och genom att betrakta frågorna på olika sätt så har ett förändrat synsätt initierats.

Undervisning och arbete på skolan kompletterar APL

Den skolförlagda undervisningen har en tendens att betraktas som komplementär, och är inte så framträdande i datamaterialet. Lärarna har i varierande utsträckning undervisning i karaktärsämnen på skolan. Omfattningen beror dels på hur stor del av dessa ämnen som är utlagda på APL, dels på hur lärarens tjänst är fördelad. På en del skolor läser eleverna vissa karaktärsämneskurser innan APL påbörjas, och på andra startar eleverna med APL ganska omedelbart, men har kontinuerligt en dag i veckan med karaktärsämnen på skolan. Variationerna är nästan lika stora som antalet lärare. Precis som i den reguljära skolförlagda utbildningen arbetar lärarna med elevvårdsarbete och är mentorer för ett antal elever. Lärlingslärarna är, i de flesta fall, mentorer för eleverna på lärlingsutbildningen och där följer sedvanliga uppgifter som utvecklingssamtal, elev- och föräldrakontakter, elevvårdskonferenser och åtgärdsprogram. Det som skiljer är att läraren har en mer individuell och kontinuerlig kontakt med eleverna genom sättet att arbeta på lärlingsutbildningen. Inom vården ges, enligt lärarna, möjlighet att upptäcka elevens tysta outtalade kunskap, vilket sällan är möjligt i klassrummet. För lärare och elever på fordonsprogrammet sammanfaller ibland privata intressen för motorcyklar och bilar med undervisningsinnehållet, vilket kan innebära kontakter på fritiden. Detta ger, utifrån lärarnas erfarenhet, en kamratlig relation. Genomgående anser lärarna att de har en nära relation till enskilda elever. De som har reguljär skolförlagd utbildning att jämföra med upplever en skillnad.

Lärarna kompletterar elevernas APL med undervisning på skolan. Eleverna kan då få tillfälle att genomföra vissa praktiska moment som inte varit möjligt att få

delta i på APL därför att tillfälle inte givits eller att det saknats behörig personal.

IP 14: Riktbank ja, men du kan ju tänka dig en ung grabb att sätta upp på en kundbil som är värd 200 000 och börja rycka och dra med tjugo ton hit och tio ton dit ... att det ska vara behörig personal. Han får vara med och titta va men då kan jag ta in, i värsta fall från skroten, som vi har gott samarbete med låna en bil och dra den krokig eller en krockad bil och så fungerar det att vi riktar upp den där och mäter den med laser. Väldigt tidsödande ... verkstäderna använder inte lasrarna längre, de har peaksystem för det tar så lång tid ... de bär sig inte ... men så att de får se i alla fall, hur det vad som händer, hur det funkar och hur man tänker.

I teoriundervisningen finns möjlighet för lärarna att, utan stress, kunna individualisera och komplettera det som eleven arbetar med på APL. En del elever behöver få förklarat i ett långsammare tempo än vad som är möjligt på APL. Lärarens pedagogiska färdigheter handlar bland annat om att kunna förenkla och tydliggöra komplicerade sammanhang. Det krävs en vilja för att förstå hur exempelvis en motor fungerar. Fascination och nyfikenhet, problematisering och felsökning lockar eleverna till en spännande värld. Vad händer när man trycker på en lysknapp eller bromspedal?

IP 11: Vad händer när jag trycker på bromspedalen? Bilen stannar. Det är ju inte så svårt. Men vad händer egentligen? Du trycker på bromspedalen som trycker på någonting annat som trycker på någonting annat osv å så är det lite vätska med i sammanhanget osv och då blir det fascinerat.

Bland elever som arbetar med teoretiska studieuppgifter på APL finns ofta ett behov av kompletterande teoretisk undervisning. Flera lärare erbjuder eleverna en möjlighet att komma till skolan för stödundervisning i form av handledning eller tid där läraren finns till förfogande utifrån enskilda elevers behov. Flera lärare för en diskussion om att införa undervisning i mindre grupper på APL-platsen.

Handledning under APL

Inom denna kategori beskrivs hur läraren arbetar med handledning av handledare och elever på APL. Här ryms utsagor från lärare, som gör besök hos elever och handledare på APL. Alla lärare har inte givits möjligheten.

Handledning av handledare

För lärarna är handledarna mycket betydelsefulla då vägen till elevernas framgång är beroende av dem. Relationen och det ömsesidiga förtroendet är avgörande och läraren är angelägen om att skapa tillit. Handledaren är en förebild för eleven. Kan det positiva i arbetet förmedlas, till en ung och kanske mindre motiverad elev, är mycket vunnet. Läraren vill förstå handledarens roll och försöka locka fram det positiva som kan finnas att förmedla genom sättet att styra samtalet.

IP 4: APU besök, första sedan introduktionen. Vi sitter i köket på ett gruppboende för dementa och pratar. Handledaren, eleven och jag. Jag känner inte handledare sen förr så jag passar på att fråga om hennes bakgrund. Hon kommer igång och berättar om varför hon valt att arbeta med dementa. Hon är livlig och engagerad och har något varmt i blicken när hon berättar för mig och eleven.

När en ny och kanske oerfaren handledare börjar gäller det att ha tid, intresse, engagemang och egen övertygelse om lärlingskonceptet som en bra utbildningsform. Varje ny handledare måste introduceras och guidas in i arbetet av läraren.

IP 6: Elevbesök hos en elev där handledaren är helt ny. Hon har ingen handledarutbildning och känner inte till vår metod. Jag informerade om vår metod samt gick igenom omvårdnadsprogrammets kurser. Vi gick även igenom de kurser och mål som är aktuella för eleven på denna APU.

Att möta handledaren på arbetsplatsen kan innebära en viss balansgång för lärarna. De vill visa tillit till handledares förmåga och uppmuntrar dem att varsebli sin kapacitet. Det är viktigt att i handling visa tilltro till handledarnas kompetens. Det finns en viss farhåga hos lärarna att handledaren ska uppfatta att man som lärare kommer till arbetsplatsen för att kontrollera dem, vad de gör och hur de undervisar eleverna. Läraren vill inte bli betraktad som lärare för handledare. Det är också viktigt att visa respekt för arbetssituationen som råder och inte belasta handledaren mer än nödvändigt. Det är ett sätt att visa respekt och förståelse för handledare och det arbete som utförs.

Läraren vill visa handledaren att hon kan och vill vara ett stöd, och många gånger ges konkret hjälp till handledaren. En god relation är grunden. Handledaren kan ha svårt att förmedla vad man önskar att eleven ska göra eller kanske behöver eleven byta handledare ett tag för att vidga vyerna och lära nytt. Läraren kan underlätta i sådana situationer.

IP 15: Dom kan ju ha svårt att tala för sig också vad dom vill att eleven ska göra och då är det ju där jag får kliva in och ”se nu till att du får med detta” och ”be om detta, säg till eleven kan vi inte” ... kan jag inte få vara med på den biten som han på grannlyften står och gör att dom flyttar eleven mellan sig att han inte är fast vid ett moment.

Ibland kan läraren stödja handledaren med att sätta gränser för elever och handledaren lämnas inte ensam då det tillstöter problem. När handledaren är osäker på hur situationer med elever ska hanteras fungerar läraren som en samtalspartner. Arbetsbelastningen kan vara stor på APL-platsen, och det finns inte alltid tid för handledaren att reda ut svårigheter. Ibland saknar handledaren förmågan eller säkerheten som behövs.

IP 7: Det kan vara så na här saker som att handledare kan ringa och säga att ”nu har eleven varit här i tre veckor och hon tar inga egna initiativ även om jag visat varje morgon och berättat varje morgon och talat om vad och hur vi ska göra. Och hon eller han har varit med varje gång. Men så fort vi kommer hem till den boende så ställer hon sig i hallen och står kvar där och det händer liksom ingenting. Vad ska jag göra? Hur ska jag göra?”

Det kan uppstå problemsituationer där handledaren är i behov av mer konkret hjälp och handfasta råd från läraren. Det kan vara elever, som inte vågar möta vårdtagare eller att avväga vilka uppgifter som är lättare att överlåta till eleven. Handledaren får hjälp av läraren i att stödja elevers utveckling. Även om handledarna ofta har idéer om hur de vill agera söks ibland acceptans hos läraren.Handledning till handledaren kan vara konkret. Läraren ger till exempel förslag på hur handledaren ska visa eleven hur hon eller han ska hjälpa patienten med personlig hygien. Då kommer eleven att våga och känna sig stärkt. Omvårdnaden av vissa vårdtagare eller vissa moment kan vara lättare för eleven att genomföra.

I vissa fall måste läraren ge stöd till handledaren i samband med svåra beslut. Det kan gälla underkännande av elev eller när elever uppträtt på ett sätt, som gör att de inte är välkommen att fortsätta på APL-platsen.

IP 7: Jag har ju haft ja i höstas hade jag en handledare då som sa att eleven är inte välkommen. Säg till henne att hon inte är välkommen på måndag ...

I: Ok hur gjorde du då?

IP 7: Då fick jag åka ut till arbetsplatsen och stötta handledaren.

När en elev av olika skäl inte bedöms lämplig av APL-platsen får läraren balansera sitt agerande. Med respekt för APL-platsen måste eleven tas därifrån samtidigt som eleven måste ges ett värdigt avslut och hjälp att komma vidare.

Handledning av elever

Vid besöken på APL-platsen går läraren igenom vad eleven arbetat med sedan tidigare besök. Man diskuterar vad som händer på skolan just vid det aktuella tillfället och vilka teorimoment eleven studerar. Läraren prövar om det går att knyta an det aktuella arbetsinnehållet till programmets olika kurser, och i så fall i vilka delar ur respektive kurs eleven nått målen. Ett resonemang förs om möjliga vägar att uppnå målen. Eleven får oftast berätta vad som pågår, och om det är något som är svårt eller problematiskt. Innehållet i samtalen varierar liksom hur lång tid varje besök varar. Läraren förhör sig också om hur eleven mår, om det varit några incidenter och hur det fungerar med tider och eventuell frånvaro.

Vid lärarens besök sitter oftast handledare, elev och lärare ner i avskilt rum och samtalar. Erfarenheten har visat att då alla parter är med sker färre missförstånd av vad som gäller exempelvis regler eller överenskommelser. Alla vet vad som sagts. Det förekommer att eleven ”spelar ut” lärare och handledare mot varandra och det sker mer eller mindre medvetet. Då är det bra att eleven får insikt om att överenskommelser mellan APL-plats och skola är gemensamma. Det kan exempelvis gälla regler vid frånvaro eller helgtjänstgöring. Handledare och lärare kan också använda sina olika roller och ibland olika auktoritet för att eleven ska förstå vikten av till exempel sociala normer.

IP 11: Det är det som krävs. Att man också har förståelse för ungdomar och hur de kan bete sig och inte ha överseende /.../ till exempel om någon elev kommer för sent. Så kan handledaren säga på sitt sätt.” Du, nu får du inte komma för sent mer. Då kan du inte vara här”. Deras ord väger mycket tyngre än våra ibland.

I: Det är mer skarpt läge liksom?

IP 11: Ja det är ... det är ett mer realistiskt läge.

Trepartssamtalet utgör grunden, men ibland deltar läraren tillsammans med eleven i arbetet med exempelvis en vårdtagare på avdelningen eller med en bil i verkstaden under besöket. När läraren deltar i arbetet iakttar han eller hon vad eleven gör, försäkras sig om att eleven kan förklara och se sammanhang. Där-

med får läraren förståelse för varför eleven gör på ett visst sätt. Det kan också vara ett indirekt sätt att få vetskap om hur handledningen fungerar, att få höra hur handledaren har förklarat uppgifterna för eleven och hur eleven reflekterar.

IP 14: ”Vad gör du då, berätta ... jag har aldrig sett det här” Jag ljuger och säger ”vad gör du ... vad har du gjort hittills”? Ja han tittar på mig precis som visst vet du väl det ... nä men jag har aldrig bytt en bakskärm på en S80 eller ... då får han göra det och det låter ju vettigt ... aha ”har Bengt sagt att du ska göra så där ... ja han visade mig förra veckan på en bil” ... ungefär och sen pratar man då med handledaren ... ”hur tycker du att det går det här ... jag ypperligt eller ja ... nog lär han sig eller” ... så na svar får vi.

Vid behov kan läraren delta tillsammans med elever i olika arbetssituationer för konkret handledning. Läraren kan exempelvis vara med på arbetsplatsen, för att tillsammans med handledaren arbeta med och handleda eleven. Tillsammans hjälper de elever framåt.

IP 3: Ja, vi har försökt, vi har backat och vi har backat och vi har till slut varit på ruta 1 och börjat där och sen fortsatt och satt in ett moment åt gången. Men flickan kan inte hålla isär detta utan får hon för många moment då blir det huller om buller i huvudet på henne och då blir det så att nedre toalettskålen hamnar upp i ansiktet /.../ och då tvärsom, och det blir för trånga skor på, ja det blir för stressigt så vi får se var vi hamnar med henne. Vi jobbar fortfarande.

Elever handleds av lärarna på olika sätt under APL, till exempel med mer eller mindre individuellt utformade studiehandledningar. Dessa kan rymma beskrivningar över elevens studieuppgifter och instruktioner om studiebesök samt eventuella intervjuer med exempelvis biståndshandläggare och enhetschef. Beroende på vilken kurs som avses kan konkret beskrivna moment som ska utföras samt eventuellt en checklista finnas. Läraren genomför ett ingående förarbete för att eleven ska ges förutsättningar att nå kursmålen. Det förekommer också att läraren gör mer långsiktiga planer, som ska vara vägledande under alla tre åren. Men alla elever har inte studiehandledning eller studieuppgifter från läraren under APL. På skolor som enbart arbetar med lärlingsutbildningar, förekommer det endast undantagsvis att eleverna har studieuppgifter från skolan.

De lärare, nästan uteslutande från de båda kommunala skolorna, som låter eleverna arbeta med studieuppgifter under APL lägger oftast också tid på detta under besöken. Eleven kan då få individuell handledning. Lärarna understryker

att det inte är handledarens ansvar att hjälpa eleverna med studieuppgifter, de ska bara skapa förutsättningar för att studieuppgifterna ska kunna genomföras under arbetstid. Läraren kontrollerar vid besöken att eleven förstått uppgifterna, hur eleven ligger till i tid och om eleven behöver mera tid. I vissa fall har eleverna med sig ett tiotal studieuppgifter för en kurs och då kan man behöva avsätta extra tid från APL-tiden.

IP 1: /.../ för dom har ju mycket uppgifter därute och de får ta mycket ansvar för att uppgifterna ska bli gjorda och så och långa dagar, då tog jag och pratade med vår rektor då och i samråd med henne så sa jag att kan vi inte dra ner lite på tiden så de får lite studietid. Och det gjorde vi.

Det förekommer också att läraren vill förutom handledning av studieuppgifter, tala ensam med eleven om saker som de inte vill involvera handledaren i. Det är frågor som läraren betraktar som mer personliga.

Elever berättar ibland, under teoridagen på skolan, om situationer eller händelser som utspelat sig på APL-platsen. Lärarna kan under besöket behöva belysa eller reda ut händelser tillsammans med handledaren. Ibland får läraren rollen som medlare, mellan handledare och elev. Eleven vågar kanske inte vara kritisk eller ifrågasättande mot handledarens arbetssätt, och handledare kanske har svårt att ställa krav på eleven.

Bedömning av elevers prestationer

Bedömning av elevprestationer, är enligt utsagorna, en viktig del av lärlingslärares arbetsinnehåll. Inom denna kategori beskrivs lärarens arbete med framförallt summativ bedömning av elever både enskilt och i samarbete med handledare. Läraren gör en indirekt och sammanvägd bedömning utifrån tillgängligt underlag och kontrollerar och säkerställer detta för bedömning. Kategorin beskriver även dilemman som kan uppkomma i skärningspunkten mellan kvantitet och kvalitet samt den kontinuerliga dokumentationen av APL.

Indirekt och sammanvägd bedömning

Läraren fungerar som en länk mellan skola och APL-plats, och är väl medveten om huvudansvaret för elevens betygsättning. Bedömningen sker i varierande form och omfattning tillsammans med handledare, och ibland också med eleven. Läraren leder samtalet, ser helheten och har det slutgiltiga avgörandet vid betygsättningen. Hur tongivande handledarens värdering är beror på hur stor

omfattning av den aktuella kursen som är arbetsplatsförlagd. Förutsättningarna för gemensam bedömning påverkas av faktorer som hur ofta handledare och lärare träffas och i vilken grad handledaren är insatt i skolans styrdokument, exempelvis kursernas betygskriterier. Lärare som träffar handledare och elev varje vecka har naturligtvis bättre förutsättningar att följa elevens kunskapsutveckling än lärare som inte alls träffar handledare och elev under APL. Genomgående påverkas ansvarsfördelningen vid bedömningen av i vilken omfattning ansvaret för elevens lärande överlåts till handledaren. Utgångspunkten hos flertalet lärare är dock ett gemensamt samtal med handledare angående elevens prestationer. Ibland är också eleven närvarande.

Vissa lärare för mer ingående och kontinuerliga samtal med handledarna om hur olika kursmål och nivåer i betygskriterier kan tolkas. En slags pågående process där eleven bedöms kontinuerligt och där kurserna ibland är utdragna över tid. Flera kurser pågår samtidigt och läraren gör en avvägning för vilka delar av respektive kurs, som har mål som uppnås genom APL. Målen bryts i dialog mellan lärare och handledare ner till en konkretare nivå och man kommer överens om vilka mål som är realistiska att uppnå på APL-platsen. De kursmål som ska uppnås genom APL (s k utemål) sammanförs i ett dokument tillgängligt för elever, handledare och lärare. Dokumentet revideras kontinuerligt.

Några lärare arbetar med färdiga bedömningsformulär och checklistor, som bockas av efterhand som eleverna utfört olika uppgifter. Härefter sker en sammanställning tillsammans med den bedömning som ges på den skolförlagda delen av kursen där ibland flera av skolans karaktärsämneslärare är involverade. En sammanvägning sker där lärlingsläraren är den som ansvarar för helheten.

IP 11: Vi säger att jag gör ett skriftligt prov. I till exempel hydraulik och pneumatik. /.../ Och det har till exempel med bromsar att göra. Osv för Olle som han heter han får då ett papper där han ska liksom bedöma vad kan eleven i verkstaden i verkligheten. Och sen så sammanställer vi detta och sen så sätter vi betyg.

För ett av programmen, på en av de kommunala skolorna, saknas organisatoriska och tidsmässiga förutsättningar för lärare på ett tillfredställande sätt ska kunna bedöma eleverna. Då lärarna inte har tid att besöka elever och handledare i verksamheten sänds endast bedömningsformuläret till handledaren. Därefter sker en sammanvägning av vad eleven presterar på APL-platsen respek-

tive på skolan. Lärare på denna skola visar tydligt att detta inte är ett önskvärt sätt att arbeta.

IP 12: För jag har helt enkelt inte haft möjlighet att göra det som jag skulle vilja göra.

I: Det kanske du då tycker är en dum fråga men hur sker då bedömningen av eleven? Hur gör du då om du inte kan sitta ner med elev eller handledare?

IP 12: ... nä precis

I: Det går inte att prata om eller?

IP 12: Nä utan det är ju att hur fungerar det och det. Jag har ju gjort ett enkelt papper då där jag som jag använde när jag var ute och pratade med de här då sent i våras. Där varje handledare redogör för de här olika dels kunskapsmässigt och socialt och det är tidspassning och alla de här bitarna som ska ingå då. Och utifrån det pappret och det samtalet då så får jag ju en bild av hur det funkar då /.../ och det måste jag ju säga att det stämmer ju väldigt väl överens med hur det funkar härinne också /.../ är dom ambitiösa här så är dom det där ute också. Är dom slarvpellar med tiden här så är dom det därute också.

Det finns även handledare som av personliga och yrkesmässiga skäl vill överta ansvaret för bedömningen. De gör en bedömning på andra grunder än vad lärare gör och vill få genomslag för sina ställningstaganden i samband med betygsättning. Det är emellertid lärarna som är ansvariga för betygsättning efter i förväg uppsatta kriterier. De sätter gränser gentemot handledarna då subjektiva omdömen inte får styra. Ju mer erfarenhet handledarna får av bedömningsfrågor, desto mer tilltro finns till deras förmåga.

IP 15: För dom tycker ju att han är ju jätteduktig och jo men hur mycket har han uppfyllt. Han har gjort det och det men han kanske inte kan det själv och då är det ju inte MVG. ”Men han är ju så duktig”.

I: Ja hm

IP 15: Dom har ju känslor om nå't för vad dom tycker om en elev /.../ ja ofta är det ju känslor med och det är ju det värsta som finns när du betygsätter. ”Herregud han har ju klarat allt annat och då måste han ju vara godkänd i det också”. Herregud vi hjälper ju inte eleven, då är det ju bättre att vara relevant i sin betygsättning och det är det vi måste informera handledare om att uppfyller de dom här kriterierna så har dom det och det och då brukar dom...” jaja det har han gjort och det var han med på o s v” /.../ det blir bättre år från år. Ju mer jag håller på med handle-

darna ju bättre blir det för varje år, ju mer jag håller på med handledarna ju bättre blir dom i sin bedömning.

En haloeffekt påverkar ibland handledare, vilket innebär att goda kunskaper som visats inom ett område gärna tillskrivs eleven även inom andra områden. Ibland framstår också bedömningen som en förhandling mellan handledare och lärare med läraren som förhandlingsledare. Ibland får handledaren avgöra, och när elever bedöms som anställningsbara ses det som ett gott betyg.

IP 14: Vi sitter och resonerar ... det finns ju kriterier för alltihop i kurserna och det är ju ännu lättare när de har haft en elev tidigare och har en ny elev som ska betygsättas ... asså den här killen han fick ju VG för han klarade ju de kriterierna ... men alltså den här han måste ha bättre ... jag menar MVG det låter rätt fläskigt, det är ju det, de kan ju inte få något mer men alltså det ska han ha ... okej då får han det ... ett MVG då ... han ska kanske anställas på den verkstaden tex ... och de vet ju minsann vad han går för.

Ibland gör läraren oberoende av, eller i strid med, handledaren egna bedömningar utifrån vad de själva erfarit i relation till betygskriterierna. De litar till sin yrkeserfarenhet och sitt yrkeskunnande inom området.

IP 3: Ja man får ju se väldigt mycket. Man behöver inte lita på handledaren hela tiden, för jag ser ju eleven och jag ser eleven och handledaren och jag ser eleven ofta i aktivitet när jag kommer dit. I bemötandesituationer.

I de fall där läraren är ensam lärlingslärare inom programmet är frånvaron av en samtalspartner ett dilemma i bedömningssituationer. Vare sig lärare från andra program eller arbetsledare upplevs som ett verkligt stöd.

Kontroll och säkerställande av underlag för bedömning

En del lärare ger eleverna skriftliga uppgifter, som ska genomföras på APL-platsen och sedan lämnas in till ansvarig lärare på skolan för bedömning. Variationen är stor, alltifrån att inget skriftligt lämnas in från den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen, till att i stort sett samtliga ingående moment i respektive kurs bedöms genom teoretiska studieuppgifter. Lärarna, som önskar ett skriftligt underlag för betygsättning från den APL-förlagda delen av kursen, ser det som sin uppgift att på detta sätt kontrollera elevens kunskaper. På skolor med längre erfarenhet av lärlingsutbildning, ”friskolan” och ”företagsförlagda

skolan”, har skapats en rutin för hur läraren via handledaren får underlag för bedömning. På dessa skolor har lärarna också släppt kontrollen genom inlämning av skriftliga uppgifter från APL.

De lärare som inte kräver skriftliga studieuppgifter från eleven betonar i högre grad det ansvar och den kompetens som handledaren har. Bedömningen görs i samarbete och genom samtal. Information och utbildning av handledaren gör att läraren i större grad litar på handledarens bedömning. När handledaren är införstådd med skolans krav och betygskriterierna för olika nivåer, är det lättare att utgå från den värdering av elevens kunskaper som görs av handledaren.

När det föreligger tveksamheter om eleven ska godkännas kan läraren, vid besök på APL-platsen, gå in mer aktivt och arbeta tillsammans med eleven under några timmar eller en halvdag. Därigenom görs en extra kontroll och beslutet blir säkrare. Nedanstående citat illustrerar hur läraren då tänker och arbetar med eleven på APL.

IP 3: Vi tog en vårdtagare då som hade väldigt stora behov och dessutom var handikappad alltså halvsidig förlamad och såna här grejer. Alltså hur hanterar hon det? Hur är bemötandet? Hur använder hon sig av sin kunskap när det gäller att tvätta och att smörja in och torka och upptäcker hon något på huden och tittar hon inspekterar hon huden. Och sen dessutom så hamnade vi i en väldigt bra situation för jag kunde inte liften, den var ny /.../ Och då skulle hon visa mig den och det gick inte /.../ när då vårdtagaren kom ut i matsalen och skulle äta frukost då. Och jag sa att nu får du servera gröt ... så kommer hon med en hel tallrik full /.../ oj sa jag vem ska ha det här. Men hon ska ju ha det. Men titta sa jag på portionen. Hon kräks ju bara hon ser det. Du kan inte ge Pajalagröt en hel tallrik full. Det fanns inga begränsningar.

Bedömningar av måluppfyllelse genom avvägning mellan kvalitet och kvantitet

Hur lång tid det tar under APL innan elever når målen kan variera. Läraren gör en avvägning mellan kvantitet och kvalitet i relation till kunskapsmålen. När elever önskar sluta i förtid för att de anser att kursmålen har uppnåtts saknas handlingsberedskap. Elever kan ha arbetat mycket extra eller bara helt enkelt varit snabbare än flertalet i att inhämta kunskaper på APL-platserna. I och för sig kan läraren argumentera för att det alltid finns mer att lära, större djup och mer förtrogenhet i kunskaperna. Men om eleverna är nöjda med att ha klarat de grundläggande målen, har de ju, enligt lärarna, kvalitativt sett uppnått kursens

mål. Skolor som har ett kontrakt med APL-platser, om en viss tid, kan tappa i förtroende gentemot dessa verksamheter om eleverna stannar kortare tid än överenskommet. En liknande situation uppstår om elever med hög frånvaro, ändå anses ha nått målen. Det handlar om normer och fostran in i arbetslivet. Att exempelvis hjälpa en vårdtagare med personlig hygien eller städning innehåller flera nivåer av kunskap, som inte går att lära på alltför kort tid, och som kanske inte kan uppfattas av en sextonåring.

IP 2: Man hamnar ju på något sätt i en liten ... alltså är det tiden som räknas eller när man når målen, ja menar man kan ju ha nått målen även med mycket frånvaro. Det handlar ju om att socialiseras också. Hur mycket frånvaro kan man godkänna om man nått målet eller /.../ ja är vi har blivit ganska noga med timmarna. Det är ju egentligen emot mina principer för jag tycker att man uppnår målen ... men det handlar ju om just att skolas in i yrket och i yrkesrollen och det funkar inte om man är borta.

Det vilar ett stort ansvar på läraren som gör bedömningarna. De frågar sig om det är kvantitet eller kvalitet som ska gälla. Kvantiteten kan, som nedan, ses som avgörande inte enbart för verksamhetens handledare utan också för läraren.

IP 13: Då ser man att det här sker fort. Och ska vi säga på en vanlig fordonsreguljär gymnasieskola kanske eleven byter däck, ska vi säga tio gånger /.../ men på en verkstad ... det är frågan ... en av mina elever han var uppe i sjuhundra däck och då då ... då kan man inte diskutera betyg egentligen. Det är ju ingenting att diskutera. Det är bara MVG.

I: För att han har bytt så många däck...?

IP 13: Ja. I början spänner han upp ett däck och balanserar det då han ... 15 minuter kanske. En halvtimme på ett däck men när han är liksom efter ett antal kundbilar. Ja då gör han alla fyra på en kvart det går fort, de lär sig.

Att på APL kunna utföra rutinuppgifter snabbt när behovet är stort är lätt att betrakta som ett utnyttjande, men det kan också enligt lärarna ses som att eleven fått rutin.

Dokumentation av kontinuerlig bedömning av elevers APL

Kontinuerlig dokumentation, via direkt och indirekt information om elevens APL, är en del av lärarens arbete. Samtliga intervjuade lärare betonar betydelsen av dokumentation för att vara à jour med vad eleven gör, hur eleven har

det, vad som behöver följas upp och hur elevens kunskaper utvecklas. De lärare som har många elever dokumenterar mer ingående.

IP 15: Jag dokumenterar ofta besöket med en gång när jag har varit där. Och sen vad dom gjort det är ju betygsunderlag. Vad dom har gjort osv det sker ofta hemma på kvällarna när det är lugn och ro, då brukar jag ta min pärm och sätta mig nå'n timme varje kväll.

Ett annat sätt är att låta eleverna, redogöra för den gångna veckan, när de kommer till skolan. Läraren antecknar och låter detta utgöra dokumentationen.

En grupp lärare arbetar med ett mer ingående administrativt dokumentationssystem där elevens prestationer bokförs i olika led. Under varje besök på APL-platsen dokumenterar läraren tillsammans med handledare och elev vad eleven har gjort, och vilka mål som uppnåtts i olika kurser sedan föregående träff. Detta sammanställs i en särskild pärm, som följer eleven och förvaras på APL-platsen. Lärarna har också en pärm för eleven som fungerar som en tillfällig dokumentation, vilket betyder att den ständigt medföljer läraren och fylls i direkt efter elevbesök. På skolan förs underlaget över i ett datoriserat beräkningssystem, som synkroniserar inmatad informationen.

IP 13: /.../den räknade ut hur många poäng den här eleven har i den kursen. /.../ Ja det här började vi med från början för då kunde en elev se oj jag har 35 poäng på en 50 poängskurs vad ska jag göra färdigt då. Så han fick ju inte liksom ... nu har du 50 poäng ... så på vårt sätt kan de faktiskt se deras väg dit.

I: De följer sin egen lärprocess på något sätt menar du?

IP 13: Ja, och det här är väldigt viktigt, som jag ser. Då vet eleven att han har då eller då.

För eleven innebär det överblick över uppnådda mål, avklarade poäng och vad som återstår i olika kurser. Vägen till målet blir synlig. Så långt är systemet öppet, men lärarna har också ett internt mer konfidentiellt system med information om elever. Läraren är därför inte oersättlig vid längre arbetsfrånvaro.

Det förekommer att handledare inom vissa branscher, exempelvis transport, kan ansvara för att systematiskt dokumentera varje dag, något som krävs för att myndigheter och förekommande branschorganisation ska godkänna praktiken. Den loggbok som används är konkret och ger vägledning om vad som ska göras; alla olika delmoment som ingår i en körutbildning. Lärarnas uppgift blir att

kontrollera att detta görs samt att samla in skriven information, en uppgift som inte är oproblematiske. Handledarna inser inte alltid, enligt lärarna, betydelsen av daglig dokumentation.

Fostran till vuxenlivet

Inledningsvis beskrivs hur läraren strävar efter att ge elever en trygg start på APL samt träna sin sociala kompetens genom att förmedla den sociala koden. Vidare beskrivs lärarens roll som extraförälder och kompis samt hur läraren sätter gränser och ger stöd till elever med hög frånvaro. Avslutningsvis redogörs i korthet för hur läraren identifierar nya möjligheter för elever som inte har förutsättningar för att nå målen. Läringsläraren är ett stöd för eleven som är på väg att bli vuxen.

Läraren förmedlar den sociala koden

I lärarens arbete ingår en stödjande, gränssättande och fostrande roll. På skolan eftersträvar läraren att ha god gemenskap med eleverna och försöker få dem att se skolan som en arbetsplats. Det finns inga kurser där eleven lär hur det fungerar på en arbetsplats. Skolan och elevernas kommande arbetsplatser utgör två skilda verksamhetsfält. Det får emellertid inte vara vattentäta skott mellan dem, varför lärarna försöker förmedla ett ansvarstänkande och lära eleven ”den sociala nyckeln”.

IP 13: Det viktigaste är att vi lärare vill lära ut den sociala nyckeln till våra gymnasieelever. Går de från skolan med den ... då kan de göra vad som helst.

Läraren samtalar med eleven om hur man uppför sig på en arbetsplats och om var gränserna för olämpligt uppträdande går. På skolan finns en högre toleransnivå för tonårsbeteenden än på en arbetsplats. För sen ankomst, som elever tidigare kanske varit vana att det accepterats betraktas nu på ett nytt sätt. I träningen inför arbetslivet ingår en social fostran som exempelvis att kunna passa tider och stänga av mobilen.

IP 2: Det blir ju en fostran i sociala regler eftersom man är ute och just som man säger då med tider och sånt. Att man inte kan stå och prata i mobiltelefonen och så. Man kan inte ta rast när man vill. Det är på något sätt arbetsplatsens normer man måste följa och det förstås är ju en fostran som man är delaktig i.

Eleverna besitter inte alltid den sociala förmåga som förväntas på en arbetsplats. Läraren agerar då stöd och rådgivare. Om eleven exempelvis gjort något olämpligt på APL-platsen får de åka tillbaka och be om ursäkt, eller tala om att de efteråt kommit till insikt. Det är så man gör för att få en chans till.

IP 11: Ibland får man prata med eleven i fråga och sedan skickar man dem tillbaka och säger det är bäst om du ber om ursäkt eller att ”jag förstår att jag gjort fel”. Då kan han eller hon få en chans till.

Mycket tystlåtna elever kan få omdömet att de har en låg social kompetens vilket är en felaktig föreställning om vad social kompetens är. Läraren kan hjälpa till genom att tala med eleven om vad man kan göra för att komma med i gemenskapen på arbetsplatsen. Hjälpen kan ibland vara konkret när läraren exempelvis arbetar med att försöka få eleven att förstå att hon på något sätt måste vara personlig eller berätta något om vad hon gör på fritiden för att komma med i gemenskapen.

Fungera som en extra förälder

En del lärare betraktar sig som extraförälder till eleverna. Som extramammor och extrapappor föregår de med gott exempel, försvarar eleverna och försöker vara förebilder genom att bekräfta och reagera som vuxen.

IP 11: Man ska vara ett gott exempel och man ska vara ... ja på något sätt man ska...ja jag tror att jag är lite granna av en pappa för mina elever /.../ det att jag tar dem på allvar /.../och jag försvarar dem...

I: När det inte går bra?

IP 11: Ja, man försöker liksom vara en riktig människa.

För elever med svåra hemförhållanden finns stöd. När eleven är den som tar ansvaret för egna icke fungerande föräldrar (exempelvis gravt alkoholiserade) kan läraren utgöra ett vuxet stöd. Det kan vara handfast hjälp när elever till exempel inte har tillgång till frukost innan de åker iväg på morgonen. Utan frukost orkar eleven inte arbeta och läraren ordnar så att det finns tillgång till frukt på APL. Läraren innebär en trygghet och kontinuitet för eleven även när mycket annat i tillvaron rämningar och eleven mår dåligt själsligen.

IP 3: Ja här sitter jag ju med mötet och närheten och sen är det ju också så att när jag kommer om eleven mår dåligt så känner eleven att nu kommer

mamma och hon ska få rädda mig från det här. Kan vi diskutera oss fram till en lösning eller såna här grejer.

I: Hm det är så då att många ser en trygghet i dig, en mamma...

IP 3: Ja, en mammaroll och trygghet, ja mammaroll faktiskt.

Lärarna berättar om trendiga ungdomsattribut, som ibland kolliderar med normer och riktlinjer inom vård och omsorg. Elever som ska arbeta inom vården kan inte bära vilka piercingar som helst eller exempelvis kontaktlinser i form av kattögon. Läraren griper in och sätter gränser. Ibland förekommer det att eleven värdesätter dessa personliga attribut mer än sin APL-plats. Diskussioner förs om var gränsen för skolans uppdrag går, men med färre elever ges också större möjlighet till påverkan och till tätare föräldrakontakt.

Vara som kompis och förebild

Lärarens personlighet och förhållningssätt till den enskilde eleven är av stor betydelse då arbetet till stor del bygger på enskilda möten. Ibland kan det ses som en fördel att inte bli betraktad som lärare. Elevernas tidigare erfarenheter av lärare är inte alltid positiva. Att läraren istället ses som yrkesmänniska och kompis kan förenkla elevers lärande, liksom att det underlättar umgänget. Citatet nedan visar att gränserna mellan yrkesliv och privatliv ibland suddas ut.

IP 15: Det är värt jättemycket när du skall lära ut. Alltså som eleverna de ser ju inte mig som en lärare heller. Utan det är mer att jag håller på med något liknade som dom gör.

I: Är det positivt eller negativt att de inte ser dig som lärare?

IP 15: Det är positivt. Dom har mycket lättare att prata med mig. Dom förknippar inte mig med skolan utan jag är praktiken för dom det jag tror att det är enkelt för eleverna sen har jag ju hobbyintressen som faller ihop med många av eleverna. Jag åker raggabil och har HD så det tycker dom ju också.

I: Det underlättar?

IP 15: Ja de kommer ju mycket närmare på nåt sätt. /.../ de vet att jag också skruvar på kvällarna och det kommer jättemånga kommer och frågar ”jag har problem med det här, kan du hjälpa mig?”. Privat.

Hjälpa elever som har hög frånvaro

I lärarens uppgifter ingår att hjälpa elever som har hög frånvaro under APL-placeringen. Orsakerna till hög frånvaro kan vara flera; sjukdom, trötthet, sociala svårigheter, privata problem, problem i relationerna med kamrater eller handledare eller själva APL-platsen som inte upplevs tillfredställande. Läraren ser som sin uppgift att hjälpa eleven hantera dagliga problem. En första fråga som ställs handlar om eleven kanske har valt fel program och om det kan vara skälet till hög frånvaro.

IP 15: Man får ju ha ett samtal då om det är det här för det första brukar jag prata med eleven om det här, är det här verkligen rätt linje ”vill du verkligen det här” och i många fall, i flera fall har det kommit fram” att jag vill ju inte bli bilmekaniker” och då får man försöka styra om dom i god tid. Det innan problemet blir värre.

Lärarens samtal med eleven ses som grunden för vidare åtgärder. Stödet till eleven varierar beroende på orsak. Lärare och handledare kan exempelvis komma överens med eleven om en tids studieuppehåll tills den privata situationen har förbättrats. Överenskommelser kan göras om tid som ska arbetas igen på lov och helger. Ofta går det att ge dessa förutsättningar inom ramen för ordinarie utbildningslängd. Men för en del elever kan utbildningstiden förlängas.

Rätt val av handledare och ett nära samarbete mellan handledare och lärare kan vara det som får eleven att klara att vara närvarande på APL-platsen. Många telefonkontakter och stöd till både handledare och elev kan bidra.

IP 5: Det är ju också ett sånt där mål jag har att henne ska vi dra igenom. Och hon har också fått en så'n där fantastisk praktikplats med handledare som bryr sig som ringer hem till henne och som ser till att hon kommer /.../ ja som verkligen ställer upp och jobbar med henne och förstår henne /.../ så känner hon ju förtroende för sin handledare så hon kan tala om som det är då och tala om varför hon inte kommer.

Många gånger upplever läraren att sociala mönster från hemmet måste brytas. Om eleven inte kommer till arbetet vill inte APL-platsen ha dem kvar. Ibland förekommer det att läraren eller någon från ett skolteam med specialpedagoger åker hem och hämtar skoltrötta elever, som inte orkar ta sig till arbetsplatsen på morgonen. Härefter följer ett samtal med handledaren på APL-platsen. På detta sätt visar lärare och handledare hur viktigt det är att eleven kommer. Ibland räcker bara vetskapen om att läraren tänker komma.

IP 13: Då kommer jag och hämtar dig säger jag och så åker vi till Bilia så ska vi prata lite. Och det räcker...

Ett annat sätt att bemöta eleven är att spegla situationen och på ett mer vuxet sätt rådgöra om framtiden. När eleven varit omotiverat frånvarande eller inte håller uppgjorda tider med handledaren bestäms ett möte där elevens beteende speglas utan att det värderas negativt. Orsakerna kan vara många; eleven har glömt att gå iväg, varit sjuk eller kände helt enkelt inte för att gå till APL-platsen. Läraren uppskattar ärligheten och stödjer kloka insikter som kommer fram.

Lärarna gör allt för att hjälpa eleverna att komma till rätta med frånvaron, men ibland är de maktlösa. Lärarna planerar tillsammans med elev och APL-plats för att tillgodose behov och önskemål, men eleverna har ändå i vissa fall en alltför hög frånvaro. Elever informeras av lärare och handledare om att man måste vara på APL-platsen för att avsluta kurserna. Lärarna försöker bygga upp en tillitsfull relation, men det räcker inte. Elever uteblir även från uppföljnings-samtal. Konsekvensen blir att eleven inte når kursmålen. Det händer också att lärare, som pratar med och informerar föräldrar om elevens situation, upplever att föräldrarna inte bryr sig. I undantagsfall när APL efter många försök framstått som en omöjlighet har alternativet att endast genomföra teorin givits. Eleven kommer tillbaka till skolan.

Förutom att elever, av olika skäl, inte är motiverade eller av annat skäl inte klarar av APL kan frånvaron ha ekonomiska orsaker. Det finns elever som är i behov av inkomst och är frånvarande på grund av annat arbete.

Frånvaroorsaken kan variera, men om eleverna inte meddelar frånvaron finns risk för att handledarna tröttnar eftersom de inte kan lita på eleverna. När detta sker eller när det på annat sätt inte fungerar och elever avbryter placeringen kan det hända att APL-platsen blir negativt inställd och inte tar emot fler elever. Lärarna blir rädda att förlora APL-platserna och det kan vara svårt att få tag i nya platser.

Sätta gränser

I lärarens arbete med elever ingår att sätta gränser, vilket innebär en ständig avvägning. Det är inte givet var gränser bör dras, utan bedömning sker från gång till annan. Gränserna är tänjbara och framförallt vårdlärarna visar hur

stödet för enskilda elever balanseras gentemot ansvaret för tredje man. Lärarna lockar, pockar och sätter gränser som stöd för enskilda elever som trots komplexa problemsituationer, svåra familjeförhållanden och många motgångar klarar av att fortsätta på APL och i utbildningen. Elever har ibland, trots tvivelaktigt uppträdande, fått ett antal nya chanser. Det förekommer att elever som inte lyckats i den skolförlagda utbildningen klarar lärlingsutbildningen med det stöd som erbjuds där. Ett nära samarbete mellan lärare och handledare ger gemensam kraft för att fortsätta att stödja enskilda elever. Läraren sätter gränser och ger samtidigt uppmuntran. Även om det ibland är mycket ilska, tjat om frånvaro och indraget studiebidrag så visas en tro på elevens förmåga.

IP 5: Och så det här med studiebidraget att nu är det borta i två månader och så och nu är du borta si och så många timmar. ”Jamen jag kan inte hjälpa det”. Hon går på bussen på morgonen och så måste hon gå av bussen för hon får så ont i magen och vi har haft så mycket samtal och jag har varit med henne på BUP där hon går och träffat hennes psykolog. Men hon har som sagt gått två år nu /.../ Jag försöker tala om det att nu har du bara ett år kvar så skärp dig nu,” men jag kan inte hjälpa det” och så nej. Men ibland måste man bli arg ändå /.../ Är man borta två veckor i streck så har man tappat jättemycket men alltså visst hon tar alltid reda på vad hon missat och hon kommer igen /.../ så det är en viss frustration jag har och som man kan ha även över sina egna barn.

Det finns gränser för vad som betraktas som acceptabelt beteende menar lärarna, framförallt för eleven som gör sin APL-placering inom vård och omsorg. Det finns elever som enbart gör vad de blir direkt tillsagda att göra. Trots erbjudanden om handledning och hjälp finns inte alltid viljan. Det finns också elever som är på plats, men som av olika skäl inte vill delta i arbetet med exempelvis vissa omvårdnadshandlingar. Elever kan ha svårt för den närhet som är en del av omvårdnadsarbetet, att exempelvis hjälpa till med personlig hygien. Det förekommer också att eleven inte uppnått den personliga mognad som krävs och att handledaren säger att eleven inte får fortsätta APL-placeringen inom verksamheten.

IP 7: Man hörde inte av sig helt enkelt när man kom var man trött och valde att gå in och sätta sig och sova hos de äldre. Man klarade ... socialkompetens som man kallar det så fint, det fanns inte. Och då valde man då att säga att det är ingen ide att du kommer hit mer.

I lärarens uppgifter ingår också att arbeta med elever som är mindre motiverade för utbildningen. Det förekommer att elever inte vill vara på APL-platsen. De

kanske inte har några uttalade skäl utan tycker bara det är ansträngande och tråkigt. Vissa elever är håglösa och har inte kraften och viljan. De orkar inte vakna i tid på morgonen eller vill istället för att vara på APL bara ha tid ”att chilla lite”³⁶. Läraren har ett ansvar för tredje man och måste ibland sätta gränser och ge stöd till den handledare, som bedömer att eleven inte kan delta i vårdarbetet.

I lärarens uppgift ingår även att sätta gränser i skolan. Eleverna testar var gränserna går i olika skolsituationer. Mobiler ska stängas av, snuset ska spottas ut, penna och material ska tas med. Men det gäller att hitta gränsen, att inte gå för långt och ta över. Lärarna ser att de måste sätta stopp för beteenden som dels är respektlösa gentemot andra elever i klassen, dels mot dem själva för att de försitter sina möjligheter.

IP 4: Två elever som väl är fysiskt närvarande i skolan men inte mycket mer. Stjäl energi från mig och resten av klassen (resten består av tre elever). Har inte gjort läxan (för tredje veckan i rad). Sover (!) läser Metro småpratrar med varandra under lektionen. Jag får bara nog och för första gången i min lärargärning skickar jag ut dem. De får göra läxan i rummet utanför. Men först talar jag om hur deras agerande påverkar klassen och mig. De andra eleverna hade nog väntat på en reaktion från mig för de var lättade efteråt och sa att de förstod.

Lärarens förhållningssätt förändras till viss del när hon eller han möter eleverna på APL-platsen. Föräldrarollen tonas ner och en mer rak och vuxen tillsägelse om exempelvis klädsel är på sin plats. Flera lärare ser det som sin uppgift och känner sig stimulerade av att klara arbetet med de mer krävande eleverna. Det ligger en utmaning i att få eleverna att genomföra hela utbildningen.

³⁶ Ett slanguttryck för att bara ta det lugnt, småprata, umgås och slappna av (Wikipedia).

Identifiera nya möjligheter för svagpresterande elever³⁷

Ett mer ovanligt men i materialet förekommande problem, är elever som trots egen vilja och omfattande stöd och handledning inte kan nå kursmålen på APL. Att ha basal förmåga att se sammanhang och en viss logisk ordning i tillvaron är grunden för att exempelvis kunna utföra omvårdnadsarbete där en vårdtagares behov ska stå i centrum. När förmågan och personliga förutsättningar inte räcker till blir det svårt.

IP 3: En mycket svagpresterande elev som inte kan få ”ihop” ett omvårdnadsarbete efter 1,5 år. Exempelvis vid morgonarbete så får vårdtagaren sin morgontoalet utförd men sängen förblir obäddad, persiennerna i rummet neddragna, rummet ostädad och utan frukost osv. handledaren och jag som lärare har fått backa och börja om från början. Eleven har dessutom svårt att ha en röd tråd vid samtalet exempel vid bedömningen börjar hon prata om fritidsnöjen osv. Är i halvtid underkänd på sin praktik.

Oavsett om elevens problem beror på låg begåvning eller olika neuropsykiatriska tillstånd som omöjliggör ett arbete inom tänkt yrkesområde, så är det en konst att hantera och göra bedömningen att det inte är möjligt för eleven att genomföra utbildningen. Det är inte alltid att elevens problematik från tidigare utbildning är känd. Läraren är hänvisad till egen bedömningsförmåga och erfarenhet inför mötet med elever som får svårigheter när det på en yrkesutbildning ställs krav, som de inte kan leva upp till. Att utbilda sig till yrkesförare kräver bland annat förmåga till överblick, reaktion och ständigt nya ställningstaganden. Läraren har ansvar för att göra bedömningar och inte utsätta elever och tredje man för fara.

IP 12: Den här eleven hade då en bokstavskombination då som jag inte fick reda på från början. Den hade dom tagit hit till programmet och den kombinationen innebar att han var tvungen att ha nå'n hela tiden som talade om för honom att nu får du gå dit och nu ska du ha med dig det här ADHD utan superaktivitet då och det funkade ju inte alls då. Och det här höll jag på med ideligen och vi hade såna EVK vid upprepade tillfällen då. Och sen fick jag då av en händelse reda på en som hade jobbar ihop med tidigare i Väst kommun då. Så då ringde jag upp honom då och då

³⁷ När lärarna i denna text använder begreppet svagpresterande avses elever som inte uppnår kursmålen p g a till exempel neuropsykiatriska tillstånd, svag begåvning, dyslexi, dyskalkyli eller läs- och skrivsvårigheter. Inte elev som riskerar att inte uppnå målen på grund av frånvaro eller misskötsel av skolgången. Begreppet svagpresterande används i propositionen till nya skollagen (Prop. 2009/10:165) i ett antal SOU samt Skolverkets publikationer utan att definieras.

berättade han ju massor då om den här eleven som inte framkommit och sen då så höll ju detta på alltså. Och så mycket kraft och energi och pappersarbete detta kräver då va. Och det var ju egentligen inte synd om killen så det var ju bara det att han hade ju hamnat på helt fel plats.

Att inte klara av studierna för eleven som verkligen vill kan vara ett personligt trauma. Lärarens uppgift blir att hitta möjligheter för eleven att gå vidare med bibehållen värdighet.

Lärlingslärares arbetsvillkor

Temat lärlingslärares arbetsvillkor innehåller beskrivningar av specifika villkor som styr och har inflytande över lärlingslärares arbete. Dessa villkor formar lärlingslärares. De regleringar som finns av elevernas APL-platser i kombination med omfördelning av resurser och stöd, liksom förskjutningen av det pedagogiska uppdraget till arbetsplatsen, utgör förutsättningarna för lärarens arbete. En bred ämnes- och yrkeskunskap är en förutsättning och läraren arbetar med sitt eget anseende som insats när hon eller han går i god för eleverna på APL-platserna. Ett påtagligt villkor är också att läraren fått en stor del av arbetet förflyttat från skolan.

Arbete på annans arbetsplats

Lärarens arbete sker till stor del utanför skolan och i samarbete med elevernas APL-platser. Den styrning, och i viss mån formell reglering, som finns inom vissa yrkesområden påverkar därför lärarens arbete inför och under tiden elever befinner sig på APL-platserna.

Skolan är inte alltid van att samarbeta med verksamheter som drivs kommersiellt, även om en del skolor idag själva drivs av kommersiella intressen. En del lärare, framförallt vid de kommunala skolorna, vill ha en starkare styrning från skolan, genom exempelvis avtal som skolledningen skriver med arbetsplatserna. Ansvariga lärare skulle därigenom kunna styra valet av APL-plats och handledarens arbete med eleven mer stringent, för att eleven ska få ut mer av tiden på arbetsplatsen, vilket är motivet för ett avtal. Det är samtidigt svårt att ställa krav, för den lärare som inte själv har möjlighet att närvara, samtidigt som skolan är beroende av arbetsplatsens och handledarens välvilja att ta emot elever.

Verksamheterna kan ha en önskan eller ibland till och med krav på att eleven ska ha nått en viss nivå i utbildning innan APL. Träningen av eleven får inte ta för lång tid. Handledarna har inte fått reducerade arbetsuppgifter och det högt krävs tempo för att hinna med dagens arbete. Läraren får kritik från arbetsplatserna om eleven inte är tillräckligt förberedd för APL. Tid är pengar och arbetsplatserna har i många fall det kommersiella intresset i förgrunden.

IP 12: För det är ju så att dom kör kommersiellt då. Dom ska köra sitt gods då och sen har de en elev också och det harmoniserar inte riktigt. Utan att där har vi en väg att vandra för att försöka vrida detta rätt då, för att åkeriet vill att det ska flyttas så mycket gods som möjligt och vi vill att handledarna ska utbilda så mycket som möjligt.

Inom vissa branscher finns inte möjligheten att lära alla kursmoment på en enda arbetsplats, och då är rotation önskvärd. Det är inte alltid som skolan kan påverka valet av verksamhet när ansvaret överlåtits till branschorganisationer, fack eller chefer på central verksamhetsnivå. Läraren upplever att ansvaret för att eleverna ska nå kurs- och program mål åvilar dem, men de har samtidigt inte makten att styra innehållet i APL.

I: Vad händer i slutändan, har de inte fått med sig vad dom ska i sin utbildning?

IP 12: Det kan ju bli så. Det kan ju vara så att då har man inte den kollen att dom får med sig alla moment eller att de ligger uppe i rätt nivå då. Utan då kör dom turerna som dom alltid har kört och då lär sig eleverna bara det då. Men om man ser det optimalt då så skulle jag ju vilja ha det så att jag gör en planering av platser med hänsyn till vad det är det företaget kan. För att det är ju så att ett företag i Västerköping dom kör bara miljötransporter va.

I: Ja

IP 12: Ett annat företag här i Småstad de kör bara distribution i närområdet, ett annat företag kör fjärrdistribution. Stadens kyltransporter de kör i princip bara frys- och kylbilar och är det så att dom bara är på Larssons i Västerköping kanske de bara får köra lastväxlar. De kör bara containrar fram och tillbaka till tippen. Och jag vill att dom ska få med sig lite mer. Att de ska kunna uppfylla kraven för godkänt på kyl- och frys- och värmetransporter. Till exempel godsdistribution det är ju grunden då, paket och pallar och så det är ju grunden i utbildningen det säger man ju här då och det vill vi att alla ska passera /.../ Så jag skulle tidigt vilja ha en pla-

nering där man ser en rotation på eleverna att de får med sig att de kommer runt på alla företagen.

Lärarna måste ta hänsyn till EU direktiv, som finns för olika yrkesutbildningar. Inom utbildningen till yrkesförare finns krav på hur dokumentation, som ska ligga till grund för yrkeskompetensbevis, ska föras. Olika behörigheter styrs av lagstiftning och regelverk. Nationella instanser såsom Räddningsverket och Transportstyrelsen har föreskrifter som måste följas och som läraren tvingas ta hänsyn till. Läraren som i dessa fall ansvarar inte bara för att kursplanemålen nås, utan även måste ta hänsyn till andra nationella och internationella direktiv blir maktlös när det inte finns regleringar som stödjer att dessa krav ställs på APL-platser³⁸.

Ett annat villkor för lärarna är det beroende som finns av APL-platsens välvilja för att kunna placera elever. Ibland kan APL-platserna uttrycka önskemål om att få en viss kategori av elever. Exempelvis att man vill ha en kvinnlig elev på en mansdominerad verkstad, med motivet att stämningen i arbetsgruppen påverkas på ett positivt sätt. Det förekommer också att vissa grupper inte är önskvärda. När invandrarfientligheten gör sig gällande väljer läraren att vara smidig och se till verksamhetens positiva sidor och anpassar sig efter önskemålen.

IP 15: Det finns ju fortfarande hur hemskt det än låter verkstäder som inte vill ha invandrare och det kan dom heller inte förstå. Alltså det spelar väl ingen roll. Jo det gör det på vissa verkstäder. Det går inte du måste hela tiden titta vad är det här för elev och sätta dom på de ställena där det fungerar.

I: Ja ok även så'n't tar du med i beräkningen, klimatet på arbetsplatsen s a s. Om du vet att det finns invandrarfientlighet där så utsätter du inte eleven ...

IP 15: Ja då är det ju inte att tänka på och ja kan ju inte förkasta den arbetsplatsen heller. Utan det är ju ett val de gör, de anställer inga invandrare och då vill dom inte ha dom som praktiserar heller men jag får acceptera det. Och det kan vara stora ställen.

I: Ok det är så alltså. Det trodde jag räknades som diskriminering idag.

³⁸ Läringsvarianten inom FP lades ner på den ort som hade transportinriktningen. Skälet var att företagen inte kunde leva upp till vad som krävdes. Eleverna fick fortsätta inom reguljär skolförlagd utbildning. Detta skedde ett halvår efter datainsamlingens genomförande.

IP 15: Nja dom kan ju faktiskt välja /.../ ja ifrågasätter inte det utan säger dom att de vill ha en svensk kille så då får vi ha en svensk kille som praktiserar där annars skapar vi problem med en gång.

I: För den som kommer dit om inte annat ...

IP 15: Ja det är totalt onödigt att göra så men så säger dom att då ska vi väl inte ha en sån praktikplats men när dom inte finns mer praktikplatser utan det kan vara en bra praktikplats ändå fast dom har ett annat tänk.

Det finns inga direkta direktiv från skolan, som vägleder läraren i dylika fall. Läraren utgår från det som uppfattas bli bäst för den enskilda eleven och som orsakar minst problem i samband med anskaffningen av platser. Arbetsplatsens önskemål är avgörande.

Det finns även tidsmässiga och ekonomiska villkor, som påverkar lärarens arbete. Ibland har det varit svårt för handledarna att avsätta tid för lärarens besök på APL-platsen. Viss skillnad kan iaktas beroende på om verksamheten drivs kommersiellt eller ej. Läraren kan känna sig obekvämd vid besöket på APL-platsen. Det tar tid när läraren kommer för att samtala. Man uppehåller personal med sin närvaro och arbetet stannar av för en stund.

IP 14: Så ser jag verkmästaren står och tittar ... haha nä grabbar ni måste fasen ... ni måste jobba nu /.../ då tänker jag så här ... vad tänker han jo ... nu är den jävla läraren här och stör igen /.../ så då känner man sig lite oönskad fast ingen har sagt det åt mig ... när du kommer hit får du inte störa de andra ... det har ingen sagt det bara känner jag.

Inom offentlig vård- och omsorg finns en lång tradition av att ta emot praktikanter, och många ser detta som en del i arbetet.

IP 2: Och man har olika arbetsuppgifter då att en är ansvarig för förrådet och nå'n är ansvarig för schemaläggning och nå'n är ansvarig för att ta hand om elever. Så man har sett det som en del i arbetet.

Även om ekonomi och vinster inte är ett vardagligt samtal inom offentlig verksamhet, på samma sätt som i privat, arbetar man många gånger med mycket knappa personella resurser. Lärarna ser hur hårt belastade många handledare är och önskar att kommunen ska ge dem andra möjligheter, exempelvis tid, för att orka med att också vara handledare. Lärarna understryker att det ligger i kommunens intresse att ha en omvårdnadsutbildning. Förutom mer personella resurser finns det en önskan hos lärarna att kunna avlöna de handledare som,

trots en mycket hård arbetsbelastning, ger det extra engagemanget som krävs för att på ett bra sätt stödja en elev. Ekonomisk ersättning för arbetet skulle ge ett erkännande.

Mer resurser skulle också ge möjligheter att ersätta förlorad arbetstid om lärarna vill bjuda in till gemensamma möten eller konferenser. Det finns vissa grupper som inte kommer. Det är olika lätt, eller svårt, att få handledarna att komma till skolan. För en del är det svårt att lämna arbetsplatsen, då man inte utan ersättare kan lämna vårdtagarna. Det kan också vara så att handledarna har olika uppfattning om skolans betydelse.

IP 15: Ja vi försöker ju få in handledarna hit in då och vi har haft med dom på resor och så där de är lite svåra att få in för det stämmer inte alltid. Är det en egen företagare vill han komma på kvällen. Och är det en som arbetar vill han inte gå på sin fritid. Men chefen vill inte att han går på arbetstid han vill att han ska gå på sin fritid, det är alltid lite diskussioner.

I: Så det är inte så lätt att få hit handledarna då?

IP 15: Nä och därför är det så viktigt att ta det här ute då att berätta hur viktig han är.

Ibland kan det vara svårt att ställa krav på handledarna trots att arvode betalas till arbetsplatsen för handledaruppdraget.

IP 12: Ändå är det ju så att skolan betalar ju 540 kr om dagen för varje elev och dag och då vill vi ha ut nå't för det för det också.

I: De gör det nu alltså, betalar så mycket till företagen?

IP 12: Jaja men

I: Och ändå så är det svårt att ställa motkrav?

IP 12: Ja och det är det vi måste bli bättre och tydligare på.

I vissa fall har skolan inledningsvis även utsatts för påtryckningar och haft diskussioner med yrkesarbetarnas olika fackförbund, som inte varit helt positiva till lärlingar. Fackföreningarna ansåg att lärlingarna utgjorde en oavlönad arbetskraft. Så småningom har parterna dock enats när man sett att företagen inte har tjänat på att ha lärlingar, utan att det varit ett ”vinna-vinna koncept”. Inom vissa branscher tycker dock lärarna att företagen tjänar pengar på skolans elever, de blir således lönsamma för verksamheten. Ett exempel från bilbranschen anger att det kanske tar två timmar att lära eleven att byta och balansera

däck, något som man mångfalt har igen då handledaren kan frigöras till annat. Även om eleverna i början är långsamma och tar mycket av handledarens tid, så blir de allt duktigare och till slut utför de kanske en stor del av handledares arbete. Läraren ser och måste förhålla sig till dessa villkor.

Det pedagogiska uppdraget förskjuts

Handledaren har i vissa avseenden tagit över lärarens funktion, och fått ett stort pedagogiskt uppdrag och ansvar, även om läraren fortfarande har kvar det formella ansvaret. Detta är ett villkor som läraren måste förhålla sig till. Metodövningar och praktisk träning på skolan minskar i omfattning eller försvinner helt och därmed även verkstäder och metodövningsrum på skolorna. Läraren får mindre av både praktiska och teoretiska undervisningsuppdrag. Istället ökar administrativa och organisatoriska uppgifter i takt med att kurser och lektioner inte planeras i samma omfattning som tidigare.

IP 14: Ja det blir ett annat jobb, du blir mindre lärare.

I vissa avseenden ser lärarna fördelar. Handledarna som dagligen utför en viss typ av arbetsuppgifter är de främsta experterna, och kan även lära ut olika knep. Handledaren lär eleverna både genom att vara förebilder och genom att kunna förklara, visa hur man gör och visa på ett bra bemötande. För läraren som ju har kvar ansvaret gäller det att kunna få insyn utan att vara den duktiga läraren som kommer och är märkvärdig och ställer krav. Läraren intar en mer försiktig hållning på arbetsplatsen och kanske hellre säger ”Det vore väl bra om ni får tid att ...” istället för att fråga ”Har ni gjort detta nu eller?”

Läraren måste kunna ta ett steg tillbaka, släppa kontrollen och lita på att det inte bara är inom skolan som kunskaperna finns. De måste lita på handledarna, att de rapporterar om det händer någonting och att de inte godkänner, med en signatur, bara för att göra eleven nöjd. Läraren måste utgå från att handledaren utför sina arbetsuppgifter. I den reguljära skolförlagda utbildningen har läraren kontroll över eleverna, exempelvis frånvaron, men i lärlingsutbildningen är denna funktion delvis överförd till handledaren.

IP 6: Det är jättesvårt skulle jag tycka om jag, om man har för stort kontrollbehov /.../ just det här att man kan uppleva att det är riktigt om man har kontrollbehov och vill veta då är det svårt vet du.

När eleverna tillbringar mer tid med handledare och arbetslag på APL-platserna känner de sig ganska snart som en i laget och lojaliteten med skolan och lärarna försvagas. När handledarna till stor del har övertagit lärarens uppgifter, arbetslokalerna på skolan försvinner och eleverna snabbt fått en lojalitet med APL-platsen, känner sig vissa lärare mer som vaktmästare, ”avprickare” och kontrollanter än som lärare. Inom vårdlärargruppen finns hos flera en vision om att utveckla lärlingslärarrollen till en form av klinicklärare. Det finns en pågående diskussion om hur man skulle kunna forma undervisning enskilt och i grupp på APL-platser.

IP 2: För de riktiga lärlingarna nu, då att man blir lite av en gammal klinicklärare /.../ man har undervisning, kanske samlar ihop gruppen och har undervisning ute då.

I: Ja och vem är klinickläraren? Är det handledaren eller du?

IP 2: Då är det läraren då /.../ som kommer ut och handleder då kanske mer teoretiskt då just runt det man gör.

I: Med eleverna eller med elever och handledare?

IP 2: Med eleverna skulle jag kunna tänka mig att det blir.

Det är inte oproblematiskt att lämna över det pedagogiska uppdraget och samtidigt ha det kvar. Hur skulle handledare uppleva det om läraren kommer och undervisar? Lärarens roll blir tvetydig, ska hon fortsätta undervisa fast på APL-platsen eller ska hon handleda och i så fall vem? Handledare eller elev? Det finns en osäkerhet hos läraren.

Lärarens arbete påverkas av en maktförskjutning mellan skola och APL-plats. Informellt sker en förskjutning av styrningen när handledarna tar över en del av lärarnas uppgifter. Även om lärarna fortfarande har ansvaret kan de inte komma till en arbetsplats och be att handledarna ska arbeta med vissa moment i enlighet med kursplanen. Eleven får arbeta med de uppgifter som finns tillgängliga. Det förekommer också att APL-platsen har önskemål om vad läraren ska gå igenom i undervisningen på skolan och vilka kurser eleven ska läsa. Lärarna tar emot information och önskemål från handledarna.

IP 4: Det är ju på något vi som utbildar deras personal för framtiden. Nu är ju eleverna givetvis inte bundna att jobba just där men det är ju ändå så att dom. Dom har önskemål om då vilka kurser som ska ingå och vara huvuddelen då eller vad huvuddelen ska ligga nå nstans då.

Ett annat exempel på förskjutning av lärarens uppdrag är när beviljande av ledighetsansökningar behandlas från APL-platsen eftersom det är handledare som är mest insatt i elevens närvaro.

Det förekommer också att facket tillsammans med branschorganisationen ansvarar för handledarnas utbildning. Intresserade företag kan anmäla anställda till denna utbildning.

Anseendet som insats

När elever på olika sätt, som lärarna säger, ”bränner sina praktikplatser” är det inte enbart ett problem för eleven själv, utan även för läraren och skolan. Det påverkar lärarens och skolans anseende. Läraren har många gånger lagt ett personligt engagemang vid anskaffandet av APL-platsen och har kanske rekommenderat eleven ifråga. Om eleven inte sköter sig faller det tillbaka på läraren. Det som skett måste ”repareras” för att kunna behålla platsen till en annan elev. Det förekommer att elever förbrukar ett antal APL-platser.

IP 4: Elevvårdskonferens. En av eleverna har ”bränt” sin tredje APU-plats. Samtal med elev och biträdande rektor. Jag berättar att jag just pratat med enhetschefen som berättade att han inte är välkommen tillbaka. På något vis känns det redan som ett personligt misslyckande. Det är jag som får försöka förklara, förstå och be om ursäkt. Jag lyckas på sätt och vis eftersom enhetschefen säger att skolan är välkommen att skicka en annan elev någon gång i framtiden. Eleven lovar att skärpa sig, att skaffa ny APU själv. Och jag sitter där och tror inte alls på det längre.

Många personer kan vara involverade inför placeringen av en elev. Enhetschefer, handledare och biträdande handledare planerar, schemalägger och arbetar för att skapa bra förutsättningar för lärlingseleven. På skolans initiativ tas människors tid och engagemang i anspråk och när eleven missköter sig redan från start eller kanske inte ens besöker arbetsplatsen hamnar läraren i en svår situation. Det egna anseendet såväl som skolans renommé står på spel. Inom kommersiell verksamhet läggs även en lönsamhetsaspekt in. Den som missköter lärlingsplatsen har man inte råd att ha kvar.

IP 13: Där är våran mardröm för att om en elev börjar belasta handledare och arbetsplats för mycket då åker han därifrån. De har inte råd med det.

För arbetsplatsen kan det vara en investering för framtiden att lära upp en lärling, därför vill man satsa på de som fullgör placeringen.

Omfördelning av resurser och stöd

Inom denna kategori beskrivs den del av lärarens arbetsvillkor som handlar om resurser och stöd. Här återges berättelser om bristande förståelse och bristande resurser för arbetet på lärlingsutbildningen. Resurser och stöd för lärlingsutbildningen har inte givits från skolan i önskad utsträckning. I materialet återfinns en skillnad mellan skolor med längre erfarenhet av lärlingsutbildning (företagsförlagda och friskolan) och skolor som nyligen startat och även har skolförlagd utbildning (de båda kommunala skolorna). Det empiriska materialet, avseende denna fråga, kommer mestadels från de kommunala skolorna där lärlingsutbildningen är i minoritet.

När skolornas verkstäder och metodövningsrum avvecklas och övriga undervisningslokaler minskas, finns exempel på hur resurser kan omfördelas till ökade lärarresurser. På vissa skolor, framförallt den företagsförlagda och friskolan, har omfördelade medel använts till speciallärarresurser. Vissa anser att lärlingskonceptet var skolans chans att få små resurskrävande program att överleva och bibehålla sin aktualitet. Materialet blir slitet och bilarna sönderskrivade. Gamla maskiner, som kostar hundratusentals kronor att laga, går sönder och nya datoriserade redskap är dyra. Skolorna har inte råd att hålla material och lokaler till den standard som krävs.

IP 13: Egentligen var det ett museum med gamla maskiner, gamla bilar, gamla motorer. Vi har inte råd. Däremot har vi råd om vi kan skicka ut eleverna tre dagar i veckan på en praktikplats ... dom har toppmoderna grejer, de har toppmoderna bilar de skruvar med, det är ingen gammal Amazon där inte.

Lärarna berättar att beräkningar finns, som visar att det inte är möjligt att behålla skolans verkstäder och samtidigt införa en lärlingsmodell. Lärarresurserna blir dyrare i och med många och ibland långväga resor. En del lärare kör upp emot 200 mil i månaden till elevernas APL-platser. Det sker i viss mån en omfördelning av kostnader. Lärarens villkor för praktisk undervisning på skolan begränsas dock.

Det finns, enligt lärarna, hos vissa skolledare en uppfattning om att lärlingsutbildning är ett billigare alternativ och läraren möts av bristande förståelse från

skolledningen. Det finns ingen förståelse för att det i vissa fall handlar om elever med ett mycket stort behov av stöd. På några av skolorna har lärlingsutbildningen, enligt lärarna, ett förhållandevis större antal elever med en social problematik. Det extraarbete som det medför i lärarens vardag uppmärksammas inte. Elevgruppen är inte synlig för andra i organisationen. Lärarna upplever inte brist på respekt för sitt arbete, men brist på respekt för den tid det tar.

I: En respekt för det du gör eller för den tid det tar?

IP 7: Ja, tiden det tar.

I: För det du beskriver nu det är ett tidskrävande socialt arbete ...

IP 7: Ja det tar jättemycket tid.

Skolledningen förväntar sig att arbetet sköts på ett adekvat sätt, men förstår inte att det kostar pengar att åka på APL-besök. En tjänstebil som ska fördelas på flera lärare fungerar inte oavsett hur väl lärarna planerar då de ibland måste genomföra oförutsedda besök. Lärarna får exempelvis hota med att bussresor, med allt vad det innebär i väntetider, för att skolledningen ska förstå att detta är ett omöjligt alternativ.

Att arbeta ensam med lärlingsutbildning, utan skolledningens stöd, upplevs tungt när resurserna inte räcker till. Det finns, på vissa skolor, en uppfattning att lärlingsupplägget inte kräver några större resurser eftersom arbetsplatserna tagit över arbetet. Lärare blir ibland försatta i en omöjlig situation där tids-ekvationen inte går ihop. Beslut och löften från skolledningen blir bara en ”läpparnas bekännelse”. Endast elevernas engagemang driver lärarna att stanna kvar. Ett idogt arbete pågår med att få skolledningen att inse behovet av resurser. Orsaken till problemen upplevs vara skolledningens okunskap om lärlingskonceptet. Det måste finnas tid till att besöka eleverna på olika APL-platser. Det är inte så att utbildningen i sin helhet är överlämnad till arbetsplatserna.

I flera fall har resurserna varit så knappt tilltagna för lärlingsutbildningen att läraren inte kunnat fullfölja uppdraget på ett förväntat sätt. Skolledningen har beräknat tidsåtgången på ett normativt sätt. Förberedelserna inför att starta ett nytt sätt att arbeta på tar tid då det är mycket som ska organiseras och planeras.

IP 7: Man ska inte starta förrän man har haft tid att planera det och det här har kommit väldigt snabbt till oss. Det har kommit nästan så snabbt att vi ... Ja hur ska det bli och hur ska vi göra ... Och planen som vi hade har redan spruckit.

Det är många ”bollar som ska hållas i luften” då läraren är den sammanbindande länken för att allt, runt varje enskild elev, ska fungera. Lärarens tid räcker inte till.

IP 12: Det är ju sån´a där onödiga bekymmer man får lägga kraft på. Jag vill ju koncentrera mig på att utveckla det här konceptet det har jag trott att ha varit min arbetsuppgift. Men jag får ju hålla på och lägga så oerhört mycket tid på att försöka att påverka för att det ska finnas någon möjlighet och genomföra va. Och trixa och sno och vända på´t för att eleverna inte ska drabbas då.

Många timmar går åt för läraren som ska få organisationen att fungera. När det inte finns tid avsatt att administrera och sköta telefonkontakter måste tiden tas någonstans ifrån. Ett sätt är att låta eleverna arbeta på egen hand under lektionstid så att läraren kan planera för kommande APL. Ett annat sätt är att använda fritiden. Det finns exempel på lärare som tagit många helger och kvällar i anspråk för att få det att fungera för lärlingseleverna.

Tid som normalt är beräknad till lektionsförberedelser åtgår till APL-arbete. Planering, möten, administration tar tid, en tid som är för knappt tilltagen. Flera lärare har erfarit att det enbart är lektionstid, som ses som värdefull.

IP 7: Men det är ju inte lektion utan eleverna är ju ute på en arbetsplats då ”vad ska du där och göra då för dom är ju med en handledare där ute”. ”Dom är ju på jobbet då” /.../ Tror de att bandet är klippt då bara för att eleven är ute i verksamhet. Dom ser inte då att när eleven är ute i en verksamhet så har eleverna en arbetsuppgift med sig för kursen ligger ute. Kursmålen måste betygsättas på kursen fast jag ska sätta det utifrån vad hon har gjort ute då men här ser man bara schemat.

I vissa fall har även lärarna missbedömt tidsåtgången. I samband med övergången till lärlingsutbildning och därmed till andra arbetsuppgifter har det hos vissa lärlingslärare funnits en oro att inte behövas.

IP 14: Då var man mycket orolig för att jag kommer ju inte behövas fem dagar i veckan.

Arbetsuppgifterna upplevdes inte på förhand som att de skulle ta så mycket tid, vilket senare visat sig vara fel.

Bred ämnes- och yrkeskunskap

Läraren behöver, enligt utsagorna, breda yrkeskunskaper och vara insatt i olika verksamheter för att kunna bedöma kvaliteten på en APL-plats, och om förutsättningar finns för att elever kommer att kunna nå målen där. Läraren behöver också vara insatt i de olika verksamheterna för att kunna vända på perspektiven och leva sig in i hur man tänker på arbetsplatserna samt ha kunskap och förståelse för handledarens roll och arbetsituation. När läraren deltar i arbetet på APL-platsen ges möjligheter att observera eleven i handling, och att det som behandlats i teorin tar sig olika uttryck i praktiskt handlande. Eleven visar genom sitt agerande, sitt sätt att finna lösningar, sin förmåga att kommunicera, se och förstå olika behov och i sitt förhållningssätt att en viss kompetens har uppnåtts. För att kunna se och förstå detta krävs, enligt lärarna, att man har arbetat flera år inom området och att ämneskunskaperna är djupt rotade. Först då kan man göra dessa kopplingar.

Även i skolundervisningen krävs en förtrogenhet med arbetsplatserna för att kunna sammanföra teori och praktik. Förtrogenheten behövs för att kunna ställa rätt frågor, skapa motivation och för att ha en medvetenhet om vart man vill nå samt för att låta eleverna, utifrån egna och andras erfarenheter, få förståelse och dra slutsatser.

APL-besöken kan, till viss del ge, läraren en kontinuerlig uppdatering. Läraren tar de tillfällen som ges för att hålla sig à jour. När ny teknisk utrustning och nya verktyg tas i bruk på APL-platsen försöker läraren att bli insatt, utan att vara i vägen, genom att exempelvis fråga elev och handledare ”hur funkar den här då?” eller i bästa fall få chansen att själv pröva. För läraren ger de många besöken i verksamheten en form av kontinuerlig fortbildning. Och för läraren är det viktigt att handledaren har ett förtroende för läraren som yrkesperson. Ett sätt att vidmakthålla yrkeskunnandet är att arbeta extra under ledigheter.

IP 5: Jag måste ju få handledaren att få förtroende gentemot mig som yrkesperson, att jag vet vad jag pratar om. Å inte bara att här kommer fröken och hon vet minsann ingenting. För jag jobbar fortfarande extra som sjuksköterska. Det finns ingen som kan komma och knäppa mig på näsan där liksom.

Från de lärare som tidigare arbetat inom skolförlagd utbildning framförs önskemål om att få förutsättningar att uppdatera yrkeskunskaperna inom ramen för tjänsten. En del lärare använder delar av semestern till detta. De vill kunna vara med på arbetsplatserna, utan elever, som en del i tjänsten. Det krävs delaktighet

för att blir uppdaterad och för att få organisationsöverblick och detta vill man ha möjlighet till utan att visa upp att man inte är helt uppdaterad.

I lärarens arbetsvillkor ingår också att vara insatt i flera ämnen och överblicka ett stort antal kurser. Det kan vara en svårighet som förstärks av att lärarna är ensamma. Det finns ingen att dela ansvar och arbete med. I många fall styr verksamheten vilka kurser som är aktuella för den enskilde eleven. Läraren måste ha kursernas innehåll aktuellt både för bedömning på APL-platser och för teoretisk undervisning på skolan. Bedömningen blir mer komplex än i skol-förlagd utbildning.

IP 4: Hitintills har jag ju haft fjorton kurser ... Fattar du? Jag kan förstås inte allt utan jag får ju läsa på alltså. Nu har jag ju inte haft alla fjorton på en gång då...

Undantagsvis förekommer att lärlingsläraren arbetar med elever på andra program än där man har sitt eget karaktärsämne och då krävs ytterligare förberedelse för undervisningen.

På resande fot

Ett specifikt villkor för lärlingsläraren är att en stor del av arbetstiden är förlagd utanför skolan. För en majoritet innebär uppdraget att vara på resande fot, med mobilen i fickan, under större delen av arbetstiden. Resornas längd varierar liksom antalet elever man besöker. I glesbygdsområden med långa resvägar har läraren färre elever än inom storstadsområden. Det är stor variation avseende frekvens, form och innehåll vid APL-besöken. En del elever får besök varje vecka, en del var fjortonde dag, en del var sjätte vecka och i enstaka fall inte alls. Variationen kan bero på elevens behov eller på lärarens organisatoriska förutsättningar. Men läraren tillbringar likväl en stor del av arbetstiden i bil på väg till och från olika APL-platser; det är ett villkor.

IP 14: och det är ju på arbetstid du sitter och kör bil och det är väl inget direkt lärarjobb.. nää ... men /.../ det var ju ändå full tjänst.

I samband med lärarnas resor diskuteras villkoren för själva bilkörningen. Vad kör man för bil; egen, skolans hemmabygge (fordonselevernas träningsbil) eller tjänstebil. Lärarna på fordonsprogrammet delar till exempel inte skolledningens uppfattning att de ska köra omkring med något av skolans övningsobjekt. Lä-

rarna vill liksom yrkeschaufförer och kommunalanställda med tjänstebil ha en säker miljövänlig bil med krockkudde, etanoldrift och deformationszoner.

Omodernt undervisningsmaterial

Lärarna ställs inför faktum att eleverna på lärlingsutbildningen är uppdaterade och har en aktualitet som skolan och lärarna ibland har haft svårigheter att leva upp till. Det gäller främst delar inom programmen där teknik och maskiner ständigt utvecklas. Skolan har inte pengar, för att köpa in ny utrustning.

IP 14: Ja det är ju en stor förändring av lärarjobbet /.../ frustration det finns inte pengar till att köpa in den senaste utrustningen ... som det finns ute i verkligheten /.../ nya svetslödningsmetoder, de kostar 200000 kr tror du det skulle gå att köpa in? Det är ju bara lärling som gäller alltså när det gäller sånt.

När material, böcker och kursplaner inte är uppdaterade känner lärarna att skolan är ”akterseglad”. En del lärare ser böcker som ett komplement till det eleverna lär sig på APL, andra upplever att eleven inte får några nya kunskaper ur dessa. Den skolförlagda utbildningen benämns som en skyddad verkstad där man fortfarande, får lära sig renovera motorer genom att plocka isär dem och slipa ventiler. I den verklighet lärlingseleven befinner sig finns inte tiden för detta, man arbetar under tidspress och det blir istället ett motorbyte. Skolans övningar ses som konstlade i jämförelse med utbudet på många APL-platser.

Även inom de områden, som är mindre tekniktäta finns ett ifrågasättande från lärarna. Om det finns en reell verksamhet, varför inte använda den? Varför ska eleverna lära sig att bädda och tvätta patienter med hjälp av dockor på skolan när det finns verkliga patienter. Frågan ställs om varför läraren ska instruera om detta på skolan när det finns handledare i verksamheten som utför dessa uppgifter dagligen.

Lärlingslärarens kännetecken

Temat lärlingslärarens kännetecken beskriver det som framstår som karaktäristiskt för lärlingsläraren. Läraren är individinriktad och har ett helhetsansvar för elevens utbildning. Vidare är läraren flexibel, tillgänglig och säljande när hon eller han använder ett stort personligt nätverk av kontakter i arbetet. Dessa kännetecken är ett uttryck för vad som formar lärlingsläraren.

Tillgänglig

Läraren är tillgänglig och finns till hands för sina elever men även för föräldrar och handledare via mobil, sms och mail.

IP 14: Vi har telefonkontakt. Ja har alla deras telefonnummer i min nalle och de har allihop mitt nalle och hem, de får ringa mig hem på kvällen bara inte efter 11 för då ska jag sova brukar jag säga.

De flesta av lärarna nås nästan alltid på sin mobil, som har blivit ett viktigt arbetsredskap. De lärare som har erfarenhet från den skolförlagda utbildningen att jämföra med erfar här en skillnad då närheten och tillgängligheten inte är lika självklar inom den skolförlagda utbildningen. Lärarnas budskap till handledare och elever på lärlingsutbildningen är att ringa om något inte fungerar eller om något inträffat, för att undvika att större problem förorsakas. Läraren finns tillgänglig för att hjälpa.

IP 4: Det är sällan det är något problem som är så stort att man inte kan snacka sig igenom eller försöka hitta på nå'n lösning då eller. Så kan jag komma över och prata med dom om och försöka hitta nå'n lösning.

SMS och samtal via mobilen utgör en snabb kommunikationsväg. När det inträffar något på APL-platsen eller eleven helt enkelt inte är närvarande på APL-platsen är det lätt att nå läraren. Läraren i sin tur har handledare, föräldrar och elever inlagda på mobilen. En del lärare menar att denna kommunikation innebär en trygghet för en osäker handledare eller elev. Om eleven är frånvarande kan läraren välja om det är föräldern eller eleven som ska få ett SMS eller samtal. Ibland är SMS att föredra då det är något mer distanserat.

IP 5: /.../ SMS är kanonbra. ”Varför är du inte här?” Och då slipper dom prata och det kan vara mycket bättre ibland.

Ibland tangerar gränsdragningen mellan arbetstid och fritid att raderas. Det är inte alltid som läraren ses som en representant för skolan. Kontaktnätet blir personligt och läraren blir ibland en vän och ett stöd som fungerar även efter arbetstidens slut. Det kan vara situationer som eleven hamnat i, eller förälder som behöver stöd, en kommunikationskanal som läraren dock kan bryta genom att stänga av mobilen.

Självständig

Läringsläraren är självständig och har ett helhetsansvar för sina lärlingselever. All verksamhet kring eleven behöver samordnas. Att kunna strukturera och organisera, ha en långsiktig planering och se helheten i utbildningen för varje enskild elev är avgörande då eleverna under APL arbetar i många olika kurser samtidigt. Då kurserna inte studeras i kronologisk ordning, måste läraren kunna översätta det arbete eleven utför på APL till skolans kursplaner. Den lärare som har tillgång till en verkstad på skolan kan själv styra olika moment och kurser, vilket oftast inte är möjligt för lärlingsläraren.

IP 5: Och så är vi väldigt privilegierade som har ett så självständigt jobb. Här på denna skolan. Alltså det är ingen som står med klockan när jag kommer och när jag går. Jag har den känslan själv vad jag ska göra och inte göra. Jag styr över mina dagar själv så mycket som man kan och bestämmer och så.

Läraren disponerar och planerar oftast självständigt sitt arbete och sin arbetstid. En baksida av självständigheten är ensamhet. I stort sett samtliga lärare arbetar på egen hand och ibland upplevs ensamarbetet som en svårighet. Hur mycket tid man är på resande fot varierar, men för en del är 90 procent av arbetstiden förlagd utanför skolan. De specifika problem som uppstår med lärlingar och APL-platser måste man oftast hantera på egen hand. Flera av lärarna har ingen att tala med.

IP 14: Du är ju ensamvarg mycket, du sitter i bilen och tänker och funderar efter när du for från den killen.

Även om det finns andra lärare i samma karaktärsämnen på skolan är lärlingslärarens problem av en annan art. För dem, som tidigare varit vana att arbeta enbart på skolan innebär avsaknaden av arbetskamrater och gemenskap en förändring.

Skolledningens medverkan eller inverkan på lärarens arbete är oftast minimal. På vilket sätt skolledningen är involverad och aktiv eller har förståelse för lärarnas arbete med lärlingsutbildningen, varierar med hur lång tid och i vilken omfattning skolan har haft denna form av utbildning. Lärarna vid de båda kommunala skolorna, med begränsad erfarenhet av lärlingsutbildning, upplever mindre stöd och förståelse från skolledningen i arbetet. Ibland lämnas hela ansvaret över till lärarna med argumentet att skolledningen litar på att de kan yrket, har erfarenheten och utför arbetet tillfredställande. Skolledningen vet

inte eller har inte insyn i lärarens arbete på lärlingsutbildningen. Så länge det fungerar för eleverna är ramarna vida och arbetet fritt. Lärarna ser sig i många fall som självgående och utformar arbetet utan styrning.

IP 6: Alla är vi väldigt självständiga, /.../ så jag kan känna att vi behöver ju nästan ingen rektor.

Vissa av lärarna upplever att lärlingsutbildning är något man själva driver. Då skolledningen inte är insatt i lärlingsutbildningen blir det den enskilde läraren som får svara på olika typer av frågor som berör just lärlingsutbildningen. Men när det handlar om pengar, material som ska beställas eller resor som ska företas tillsammans med elever tillfrågas skolledningen. Vid beslut i enskilda fall, om exempelvis individuell studiegång, överlämnas problemet tillsammans med ett färdigt förslag till beslut till skolledning.

Flexibel

Läraren är flexibel i sättet att arbeta och beredd att släppa sin planering, för att ta tag i spontant uppkomna situationer med en förvissning om att det ordnar sig på slutet. I jämförelse med den skolförlagda utbildningen, där schema och mötestider styr, är det nödvändigt att vara flexibel och släppa på kontrollen.

IP 5: Flexibilitet, att inte var låst vid att ... ”så här har vi gjort i alla år och så här måste det vara” /.../ de flesta har nog jobbat i den traditionella utbildningen med schema så, och med rutorna så och ”vi ska hinna det här och här innan det här och vi måste göra denna och eleverna måste ha det”. Jaha och varför det? Är det nå't dom kommer att få användning för eller vad är det dom behöver?

Ett flexibelt upplägg av utbildningen medför att lärarna har mindre direkt kontroll än vid klassrumsundervisning. Flera aspekter av flexibilitet framträder.

IP 2: Man måste vara flexibel för man har inte kontrollen på samma sätt som när man har undervisningen i klassrummet

De flesta elever genomför utbildningen inom tre år men det föreligger en variation mellan två och ett halvt och fyra år. En del vill studera snabbare och har förmågan att läsa på egen hand och genomföra omfattande självständiga arbeten. Andra, betydligt fler, behöver lite längre tid. Beroende på hur elevens intresse och förmåga utvecklas förs nya kurser och APL-platser in.

IP 5: Hon ville prova på den biten. Så hon var då några veckor under våren på en dagverksamhet och ska nu i höst slussas in på kortis och så. Där de har barn och handikappade barn och så.

En avvägning görs efterhand där läraren bedömer om eleven har mer att lära eller om tiden är mogen att byta arbetsplats, för att kunna utvecklas vidare. Med detta arbetssätt går kursmålen i varandra och läraren måste samtidigt kunna urskilja mål från många kurser i elevens dagliga arbete. Elevens lärande i arbetslivet följer inte kursplanens ordning för skolförlagd utbildning. Det finns också elever som av olika skäl inte fullföljer APL, utan istället genomför teoretiska extrauppgifter, eller läser hela teorikurser tillsammans med andra klasser på ungdomsgymnasiet eller på Komvux. Här utformas många individuella lösningar som läraren ombesörjer. Flera av lärarna som tidigare arbetat med så kallat flexibelt lärande inom Komvux ser likheter med lärlingsutbildningen.

Säljande

Lärarna måste vara ”säljande” för att få APL-platser till eleverna. De säljande argumenten kan vara att arbetsplatsen på detta sätt kan säkra framtida personalbehov, att eleven i fråga inte kommer att vara en belastning och att de först får ha eleven på prov. Lärarna behöver vara väl insatta i det egna programmet för att kunna marknadsföra, förklara och presentera hur utbildningen är uppbyggd på olika arbetsplatser och för nya handledare. Denna kunskap behövs också för att ta tillvara möjligheterna som lärare har att styra över val av APL-platser och kursers innehåll och upplägg.

Det kan dock vara svårt att ställa krav på APL-platserna. Lärarna visar en ödmjuk och ibland undfallande attityd gentemot arbetsplatserna för att få tillträde, och ställer inte krav på handledare när det gäller tid för samtal eller hur arbetet utförs. De visar en viss ängslan och vill inte bli betraktade som överlägsna eller visa på fel som görs. Man är försiktig och angelägen om att smälta in.

IP 13: Ödmjuk och prata och om du ser att de gör någonting som inte stämmer då ska man inte peka ut det. Man kan säga efter några gånger har du försökt med det här eller jag brukar ... ibland ljuger jag lite men ”på Opel gör de så här” /.../ då plötsligt ... aha. Vad kan de som inte vi kan. Och då säger jag, ”men det får du absolut inte säga”...

Det händer att läraren tonar ner kraven då det är svårt att kräva något av handledaren utan motprestation.

IP 14: Man kan inte heller gå ut på en verkstad och säga ”här har du loggboken det här ska ni se till att lära honom och ni har inget betalt”. Förstår du det hahaha utan då var det en utav mina kollegor som sa /.../ säg att ”läs den här grabben så mycket som möjligt” ... om han har lärt sig hälften på den där verkstaden så får vi ju vara jävligt glada.

Läraren ”lanserar” sina elever på arbetsplatserna och har därefter inte alltid full insyn i det dagliga arbetet. När det är ont om tid och elever är duktiga kan de utnyttjas som ordinarie personal och arbeta utan handledning. Lärarens hållning gentemot arbetsplatserna är inte helt tydlig.

Individeriktad

Läraren försöker se var den enskilde eleven befinner sig i sin kunskaps- och färdighetsutveckling. Motivation och intresse är utgångspunkten, och arbetet anpassas utifrån eleven i strävan att göra kunskapen begriplig. En del elever är blyga, andra mer framåt, alla kommer från olika familjeförhållanden, och var och en ska ges möjlighet att växa och lära efter egna förutsättningar. Det handlar inte om att prestera olika moment, utan eleven ska ges möjlighet att skapa egen kunskap. Inför APL kan den ängslige eleven få stöd för att våga och i skolan anpassar läraren arbetet efter elevernas förutsättningar. Även när eleven inte förmår att leva upp till förväntningarna, ta ansvar och bli godkänd, finns läraren kvar som ett stöd.

I: Men du har henne kvar ändå, hon klarar att vara kvar i utbildningen ... på något sätt så finns hon i systemet eller?

IP 6: Vi är ju så himla flexibla här och vi har ... vi har det sociala ... vad skulle hon annars göra...

Psykisk ohälsa i någon form kan vara ett av skälen till att skola och APL inte fungerar. Elever med olika former av neuropsykiatriska tillstånd eller läs- och skrivsvårigheter har behov av extra stöd. Det förekommer att medel omfördelas för att ge möjlighet till stöd av specialpedagog i all kärnämnesundervisning och i viss karaktärsämnesundervisning. Detta har, enligt lärarna, gett goda resultat. Att ge elever tid, liksom att involvera handledaren som ett extra vuxet stöd, kan vara avgörande.

IP 4: Ja nå'n timme och det kan vara alltifrån en halvtimme och ibland kan det bli två timmar så det är /.../ Ibland så behöver vi sitta och prata med mera allvar, det kan bli som ett utvecklingssamtal ... eller ett uppföljningssamtal mellan mig handledaren och eleven. Då om det är nå'nting som inte fungerar så då alltså handledaren blir ytterligare en vuxen förutom läraren och föräldern. En jätteviktig person för eleven då. Så det är jättebra att använda sig då av dom. För att ... när man känner att man behöver prata med eleven.

Genom det individuella sättet att arbeta upplever lärarna att de kommer lärlings eleverna mycket närmare än vad som är möjligt vid klassrumsundervisning. Ett individuellt stöd till den enskilde eleven kan vara det som gör skillnaden mellan att klara utbildningen eller inte.

IP 16: Han fick lärlingsplats till slut. Han ryckte upp sig när han hade tre IG i branschens kurser som han var tvungen att vara godkänd i.../Han ryckte upp sig och han är godkänd i allting nu /.../ det var en väckarklocka som han behövde.

I: Hur hade en så'n kille fixat en reguljär utbildning tror du?

IP 16: /.../ de hade inte lagt ner så mycket resurser som vi hade gjort. Det är min erfarenhet av det.

I rollen som lärare poängteras förmågan att kunna se och bedöma den enskilde elevens kompetens och utveckling. Det krävs att man kan finna en ny väg att nå eleven utifrån dennes erfarenhet. Det gäller att kunna motivera och veta vad som "triggar" elever för att få dem med sig och för att de ska tycka att det är roligt. Genom att ställa rätt frågor och vara medveten om vart man vill nå, kan eleverna utifrån egna och andras erfarenheter dra slutsatser och nå förståelse. Läraren fungerar som en ledare för elevernas utvecklingsprocess och för att bedöma elevens förmåga krävs kunskap och god uppfattningsförmåga där iakttagelser och tolkningar görs i vardagsarbetet.

IP 4: Det krävs att jag kan se behoven själv och det utgår ju från min egen kunskap då och hur jag kan tolka signaler från vårdtagarna då. De finns ju där och vi går runt bland dem och eleven visar mig runt på avdelningen och så där t ex. Och hur jag ser att eleven ser och också handlar efter det. Eller ser och inte handlar eller inte ser och naturligtvis inte handlar då.

Ytterligare ett sätt att individualisera är att skriva lokala kursplaner anpassade till enskilda elever. En APL-plats där eleven klarar arbetet och trivs kan vara mer värt än att arbetsplatsen motsvarar till kursplanekriterierna. Möjligheten

finns att istället skriva en plan utifrån vad som är möjligt att lära på APL-platsen.

IP 14: Det här var en kille då ... han kom in på vad ska man säga ... på kvot /.../ han hade sommarjobbat på *namn* en lastbilsverkstad och ... där han jobbade trivdes han bra men där får han ju ingen bilplåt /.../ så sa de att hörrudu den här killen ska vi satsa på ... kul bra sa jag vi måste komma med en annan kursplan en annan loggbok och då fick vi göra det.

Läraren finner olika vägar för att organisera en utbildning som är möjlig för den enskilde eleven att genomföra.

Nätverksbyggare

Lärlingsläraren använder i arbetet ett stort nätverk av kontakter i olika verksamheter. Efter en mångårig yrkesverksamhet har många ett omfattande kontaktnät. Om man exempelvis har arbetat som enhetschef inom socialförvaltningen eller som bilmekaniker på olika företag kan man i lärargärningen tillvarata många av de kontakter man etablerat.

IP 1: Det är ju så att jag har en bakgrund, jag har jobbat 23 år inom socialförvaltningen som enhetschef. Jag känner jättemycket folk så det har ju varit mycket lättare mer naturligt att få kontakter i o m /.../ ja precis alla känner mig och jag känner dom.

Nätverket underhålls och vidareutvecklas av läraren. Det dagliga arbetet med elever och deras APL-platser underlättas av att det finns ett förtroende. Att upprätthålla dessa kontakter är tidskrävande.

Lärarna understryker APL-platsens betydelse och betonar att det eleven lär sig på APL har minst lika stor betydelse som den skolförlagda delen av utbildningen. Det gäller att värna om och ta tillvara verksamheterna. När relationerna mellan skolan och verksamheterna är upprättade måste de hela tiden vidmakthållas och uppdateras. Nätverket måste ha en viss intensitet och underhållas genom möten och samtal. Även skolans information och kommunikation med chefer poängteras i och med att de blir mer involverade när det gäller lärlingselever. När cheferna inte aktivt stödjer lärlingskonceptet, utan endast administrerar uppdraget, skapar det inget engagemang. Genom att cheferna är införstådda med utbildningen får handledarna större förståelse för den tid som behövs för att handleda en elev. Lärlingsutbildningen uppmärksammas ofta som något nytt

och spännande i personalgrupper, där man också upplever den egna betydelsen för elevens utveckling till att bli en god medarbetare.

Lärlingslärares strategier

Inom detta tema beskrivs de strategier som läraren har utvecklat i arbetet inom lärlingsutbildningen. Dessa strategier utgör en del av det som formar den nya lärlingsläraren.

Planera trygghetsskapande aktiviteter

Läraren har en strategi för att skapa trygghet för varje enskild elev i lärlingsklassen. Det finns lärare som tar med sig eleverna på några dagars segling eller hajk där de bor i tält, lagar mat och gör olika former av samarbetsövningar. Avsikten är att eleverna ska lära känna varandra och förhindra att subgrupper bildas inom klassen. Trygga elever, som är vänliga mot varandra, har lättare att klara skolarbetet.

IP 12: Dom jobbar, då behöver de inte lägga kraft på vem som har taskig keps och vem som säger vad och gör si eller så. Så där känner vi att vi har kommit en bit på väg.

Även i klassrumssituationen har läraren en strategi för att skapa trygghet och ett tillåtande klimat. Eleverna ska känna att de vågar fråga och uttrycka sina känslor, utan att behöva känna sig dumma eller uppleva att de gör bort sig. Ett öppet klimat i klassrummet gör att inte bara eleverna utan också läraren tycker om undervisningssituationen. Med få elever i klassen kan det nästan bli som en ungdomsgård eller kan bli näst intill familjärt den dagen i veckan man träffas. Ibland får läraren skärpa tonen för att skapa ordning.

IP 4: Ja nu har vi skola här och det är inte hemma vid matbordet /.../ så det är ju en balansgång samtidigt som man vill att det ska vara det här den här känslan av att här är jag ju helt hemma och jag kan vara den jag är. Så får det ju ändå vara lite ibland att man skärper till sig och är lite målmedveten med det man faktiskt ska göra under dagen och så där.

För läraren som har ett helhetsansvar för eleven är det också betydelsefullt att eleven känner sig trygg på APL-platsen. Ett sätt för läraren att avläsa hur väl

eleven har kommit in i gemenskapen och arbetet på APL, är att bedöma hur självständig eleven är när läraren kommer på besök.

IP 4: Jag kan ta ett exempel då och om den här eleven då är hemma på den här avdelningen då så frågar de alltid om jag vill ha kaffe /.../ det är en sån där lite klick som man märker. Att de vågar gå ... att de har tillgång till köket. Att de kan ... ja det är såna där småsaker då. Och så vet dom att jag älskar kaffe.

Genom att skapa trygghet i klassrummet och på APL-platser ökar förutsättningarna för eleverna att fullfölja utbildningen.

Kvalitetsbedömning av APL

Det finns flera sätt att bedöma kvaliteten på den tilltänkta APL-platsen och om den kan fungera som utbildningsplats för lärlingar. Ett sätt är att undersöka kundnöjdheten på det tilltänkta företaget. Läraren kan exempelvis genom Internet kontrollera om verkstaden ådragit sig någon anmärkning. Om man på en viss verkstad har en fast återkommande kundkrets uppfattas det som tecken på kvalitet. Kontinuitet betraktas som ett kvalitetskriterium.

IP 13: Det är bara att fråga lite de andra mekanikerna ...”den här bilen sköter jag, jag brukar alltid, jag har alltid haft den här bilen” /.../ ”den här kunden har haft sex Volvo och jag har alltid skött hans bilar” då ger det en ska vi säga en ... kvalitet ... ska vi säga ... det här är en bra verkstad

I: En kontinuitet?

IP 13: Kontinuiteten ja. Folk kommer gärna tillbaka ja.

Under besöken på APL-platserna bedömer och värderar lärarna fortlöpande hur eleven utvecklar yrkeskunskaperna. Om det fortsatt sker en utveckling efter lång tid på samma plats betraktas det som en välfungerande APL-plats. När vårdtagare, handledare och arbetskamrater känner sig trygga med eleven, och att hon fungerar som en arbetskamrat, betraktas även det som positivt. Sammantaget kan detta vara faktorer som visar att arbetsplatsen håller den kvalitet som krävs för att fungera som utbildningsplats.

Finna optimal APL-plats

Vissa lärare har själva, utan mellanhand, möjlighet att vända sig till enskilda arbetsplatser eller handledare för att fråga om APL-plats för lärling. De beskrivningar som nedan följer utgår från lärare som har den möjligheten.

Läraren använder sin personkänedom om såväl eleven som handledaren för placering av respektive elev. När läraren får information om vilka arbetsplatser som är tillgängliga, matchas elev respektive handledare utifrån hur väl de antas passa för varandra. För läraren är antalet personkontakter avgörande. Intentionen är att rekrytera den mest lämpade handledaren för varje enskild elev.

När det gäller elever som börjar i åk 1, ser läraren till att lära känna dem innan beslut fattas om placering på APL-plats. Det kan handla om elever i behov av speciellt stöd, som ska placeras tillsammans med den handledare som läraren bedömer är mest lämpad för att ge det specifika stöd som eleven behöver. Läraren använder hela sitt kontaktnät. Någon elev behöver en handledare som kan fungera mer som förälder än som lärare, medan någon annan behöver en handledare som kan driva lärandet framåt. Det kan också vara så att läraren letar efter en handledare med erfarenheter som, på det personliga planet, liknar elevens.

IP 15: Det kan kanske vara en elev som har haft lite svårt för sig. Hittar du en handledare som också kanske hade det, han tar ju mer hand om den eleven. Han vill ju inte ha nå'n elev som ”jag kan det och jag kan det” utan dom vill ha den här trevande eleven /.../ där kan jag sätta en sån elev för där har vi mekaniker som är lite mer toleranta mot kanske elever som inte är så duktiga och dom ger dom tid på ett annat sätt.

En del handledare har själva en gång varit elever i behov av struktur och tydliga gränser. Dessa handledare bedöms vara lämpliga för elever med liknade behov. De klarar att sätta gränser och får på förhand information om att eleven behöver extra stöd. Ibland har lärarna ett antal handledare till förfogande och kan utgå från olika handledares personlighet. Utgångspunkten är att läraren på förhand har personkänedom om handledarna. En del handledare har stort tålamod, andra har själva ungdomar hemma, och så finns en del något äldre, som kanske glömt hur ungdomar fungerar. Eleverna har nått olika grad av mognad och elev och tilltänkt handledare ska ha förutsättningar att kunna samarbeta.

En del lärare ser sig förhindrade att delge personliga förhållanden om eleven på den planerade APL-platsen med hänvisning till tystnadsplikten. Här sker en noggrann avvägning av hur mycket läraren kan berätta. En mer utförlig bild av eleven bidrar till att undvika problem och byten av plats. Läraren vill vara så ärlig som möjligt. Ibland ges en mer schablonmässig bild.

IP 16: Ja, jag är i alla fall så'n att jag talar om att jag har en extremt duktig elev här som jag verkligen litat på eller att jag har en lite strulig elev /.../ jag är reko och säger det direkt annars blir de förbannade.

Utöver sociala faktorer och psykiska funktionshinder förekommer att hänsyn måste tas till fysiska begränsningar. Både inom fordons- och omvårdnadsprogrammets APL-verksamhet förekommer tyngre fysiska moment. Elever med exempelvis ryggbesvär behöver placeras på platser som betecknas som lättare i det avseendet eller som har bra hjälpmedel i form av lyftanordningar.

Lärarna söker specifika verksamheter som ska passa enskilda elever. När det gäller val av verksamhet och av arbetsplats föreligger flera faktorer som lärarna tar hänsyn till. Eget yrkeskunnande är betydelsefullt för att kunna identifiera och värdera en APL-plats. Ett gediget förarbete förebygger framtida problem. Elevernas ålder vägs in liksom tidigare erfarenheter och önskemål. På arbetsplatsen är det en fördel med engagerade chefer. Ibland tänker läraren kompensatoriskt som när en arbetsplats tidigare haft en krävande elev får de ”en riktig ängel nästa gång” för att uppväga. En ytterligare faktor är tidigare elevers omdöme om en arbetsplats. Deras omdömen kan vara vägledande, liksom att det finns ett synsätt i personalgruppen som innebär att elever bidrar med förnyelse till arbetsplatsen. En del platser betecknas av lärare som ”elevvänligare” än andra. Inom vård- och omsorgsområdet väger läraren också in vårdtyngden i bedömningen. Hemtjänst eller inom omsorg om psykiskt utvecklingsstörda kan, för yngre elever, vara lämpligare placering än inom demensvård, sjukhem eller hemsjukvård. Akutavdelningar ses av eleverna som attraktiva placeringar, ibland förekommer lottning för att skapa rättvisa. Men oftast finns vissa förbehåll. För placering vid vissa avdelningar kan det vara läraren som väljer vilka elever som kan komma ifråga.

IP 3: /.../ vill de ha kirurgen eller vill de ha medicin men sen kan man ... i en situation där man måste lotta ut de här akutplatserna. Gäller det intensiv eller akuten då väljer jag ut.

Tid för handledning, arbetstempo och elevens grad av självständighet kan vara förhållanden läraren får ta ställning till innan placeringsbeslut på en viss APL-

plats. Det finns skillnader mellan offentlig och privat verksamhet. Vinstdrivande företag kan ibland ställa krav på att eleven ska ha nått en viss nivå för att kunna följa arbetstakten och inte utgöra hinder i arbetet. Även inom offentlig verksamhet kan arbetssituationen vara pressad, men man kalkylerar inte i ekonomiska termer när det gäller att ta emot elever. Lärarens utgångspunkt är att eleven ska erbjudas goda möjligheter till lärande på utbildningsplatsen. På exempelvis en arbetsplats med ett högt arbetstempo, kan en stresstålig elev som har förmågan att söka information och arbeta självständigt, ha förutsättningar för att få en meningsfull utbildning.

Att praktisera hos nära anförvanter eller i släktföretag betraktas som olämpligt. Erfarenheter visar att lojalitet och andra bindningar utgör hinder vid exempelvis bedömningar. Det kan också vara så att även åldern hos de anställda påverkar valet av plats. Om ett stort antal personer i personalgruppen är unga finns inte den erfarenhet som krävs.

Eliminera fysiska och psykiska faror

Lärlingsläraren har en skyddande strategi, som innebär att de planerar för att undvika fara och värnar elevens välbefinnande. De kontrollerar hur eleverna utför sina uppgifter och agerar ”arbetsmiljövaktare”. Fysiska arbetsmiljörisker måste elimineras. Genom samtal med eleven kan läraren exempelvis bedöma om denne har kunskap om varför vissa moment ska utföras på ett särskilt sätt. Varför måste man exempelvis ”palla upp” och använda säkerhetsspänne. Det räcker inte att eleven handlar enligt instruktion, en förståelse för sammanhanget måste finnas för att undvika fara. Det förekommer att det är läraren som går igenom säkerhetsutrustning och utrymningsplaner med eleven på APL-platsen. Läraren tar tillfället i akt att vid besöket bevaka arbetsmiljön, så att eleven inte utsätts för skada eller hälsorisker.

IP 13: Det här bruna som kommer ut, det är resterna från bromsbackarna och det är inte hälsosamt. Och det här var på en *Bilmärkesverkstad* när jag sa till den andra killen, du får inte byta det sa jag ... varför det sa handledaren ... du får göra det men du får blåsa med tryckluft nej för helvete sa jag. /.../ det är regel sa jag, du får tvätta av det. Men då kände jag mig väldigt säker ... vadå ... jag sa det här brunstoffet ... det är ju bara ett hjul *Namn* ... men idag är det ett hjul, i morgon är det tre men vi kan gå in och prata med ... arbetsledaren där jag tänkte ... ja du har rätt om det sa han det ska sprayas av ... ja jag vet det sa jag.

Lärarna vakar även över psykosociala arbetsmiljörisker. Att vara ung kvinna på en arbetsplats med enbart män kräver en viss vaksamhet hos eleven. Lärarna är förtrogna med jargongen och vad som kan hända. Förutom att lärare håller ett vakande öga över stämningen på arbetsplatsen förekommer också förebyggande samtal med eleven. Ett samtal kan gå ut på att få eleven att förstå hur hon ska förhålla sig och uppträda för att undvika obehagligheter och att bevara sin integritet.

IP 13: För nu när en tjej går till en praktikplats så brukar jag prata med henne en timma och säger att nu får du inte ... bjuda på dig på något sätt. Om de skojar, okej vissa grejer kan du skoja om men ... det är ju alltid lite ... men kommer det till kramar... nej absolut inte säger jag ... för det räcker att du ger en liten något tipp om och sen är spelet igång.

På fordonsprogrammet är kvinnorna i minoritet och på omvårdnadsprogrammet är männen i minoritet. Det förekommer att lärare konkret vakar över att eleverna inte ska falla in i stereotypa könsroller. Det gäller att bryta ett mönster som inte enbart finns hos de yrkesverksamma, utan även hos eleven. När en kvinnlig elev på en manlig arbetsplats erbjuder sig att städa, därför att det är något hon känner sig säker på, överensstämmer detta alltför väl med ett traditionellt könsrollstänkande. Läraren ser som sin uppgift att bryta sådana mönster.

Det förekommer att elever har en besvärlig social situation eller psykiska problem av den art att en APL-placering, med stor sannolikhet skulle misslyckas. Kanske bör man fördröja APL-placeringen när eleven är i "ett så pass risigt skick". Läraren gör bedömningen när elever är bäst betjänta av att stanna på skolan och arbetar då för att självinsikt ska växa fram hos eleven.

IP 7: Jag vet ju det att eleven känner det innerst inne själv att det här kommer inte att gå så att det är ju inte ... Men hur ska vi göra för att de ska förstå detta /.../ att det här kommer inte att gå.

Att på en mindre ort "göra bort" sig på en arbetsplats kan annars finnas kvar i människors medvetande under en längre tid och ligga eleven till last i framtiden.

Stödja elevernas lärande

Elever som inte lyckas väl i teorin, men som är framgångsrika och har kapacitet inom praktiskt arbete måste bli synliggjorda för kompetensen som uppvi-

sas. Lärarna försöker finna nya vägar att nå elever genom deras erfarenhet och kompetens. Många gånger går det lättare för eleverna att lära sig ett mer vuxet uppträdande på en arbetsplats tillsammans med äldre personer. De lär ett vuxenbeteende och får mer respekt för de lite äldre handledarna och deras kunskap än för läraren i skolan. Det finns exempel på elever som uppvisar en helt annan sida av sig själva och verkligen ”kommer till sin rätt” på APL-platsen. Handlingar, berättelser och bemötande vittnar genom handledares och lärares iakttagelser om ett helt annorlunda, positivt beteende, intresse och mognad hos eleven. Den problematiska tonårseleven blir lyhörd, duktig och visar ett helt annat uttryck.

IP 4: APU besök. En av mina elever praktiserar inom ett för mig ganska okänt område, sarskolan. Eftersom jag berättar att det är så får jag en improviserad introduktion (på två timmar!). Här är de sju barn och fyra vuxna som arbetar. Fem med min elev. Här är det viktigt med fast struktur för eleverna. Jag ser hur min elev redan har förstått det. Hon har en roll som ”lillfröken” i klassen. Hon går mellan barnen och avvärjer en konflikt innan den startat. Hon leder dem i deras skrivuppgifter. Lugnt och lite strängt. Min elev får också mycket beröm av handledaren som säger ”hon är en pärla”. De är annars mycket tveksamma till att ta emot elever /.../ att se min elev (som annars inte lyckas så bra som elev) lyckas så bra som ”lärare”.

Läraren är medveten om betydelsen för eleven att även bli godkänd i kärnämnen. Genom att uppmuntra eleven och att be handledaren göra detsamma anstränger läraren sig för att få eleven att läsa kärnämnesläxorna.

IP 14: Men gör det här i helgen för faan säger jag, så att jag får se på betygen. Jag vill inte se något IG.

När det gäller karaktärsämnen finns även där olika sätt att stödja elevernas kunskapsinhämtande. Ett sätt är att skriva om delar av böckernas text mer lättfattligt, att använda bilder och muntliga redovisningar samt att diskutera svåra ord med eleverna. I vissa fall när lärarna oroar sig för att eleverna får för lite teoriundervisning finns möjligheten att kalla in gruppen för extradagar med teori.

Använda tillgängliga alternativ för summativ bedömning

Bedömning är en komplex uppgift och lärarna utvecklar olika strategier för att utföra denna uppgift. En handlar om tidpunkt för betygsättning. De flesta sätter

betyg vid en i förväg, fastställd tidpunkt. Det förekommer att betyg sätts när eleven anses mogen för det eller när läraren bedömer att eleven kan prestera i relation till målen. När betyg ska sättas, vid en bestämd tidpunkt, kan problem uppstå om det inte funnits förutsättningar att träna samtliga kursmoment. Någon förenklar bedömningsprocessen för handledaren genom att ge en personlig version av vad som gäller.

IP 5: Jag brukar enkelt säga till handledarna då att godkänt då ja, då är hon där. Ja och det kan ju gälla de andra kursmålen också då. För att få godkänt då får man lov att vara här då och man gör det man blir tillsagd och man kommer inte med några nya idéer direkt då och så. Väl godkänt då då tar man lite egna initiativ då och så. Och mycket väl godkänt det är då den där arbetskamraten då som du kan tänka dig att jobba med i morgonkväll.

En annan bedömningsstrategi innebär att individualisera bedömningen. Elever med svårigheter att formulera sig skriftligt, kan få möjlighet att besvara inlämningsuppgifter muntligt i samband med besök på APL-platsen. Detta är ett sätt att individualisera bedömningen utifrån elevernas förutsättningar.

Ytterligare en strategi är att låta en stark sida uppvägas av en svag vid bedömningen. Praktiska färdigheter kan till exempel kompensera för svagare skolprestationer. Det kan gälla en elev som inte visar något intresse för undervisningen på skolan, men som anses som mycket duktig under APL. Det kan också vara elever med läs- och skrivsvårigheter, som presterat svagt i teoretisk undervisning, men som kompenseras i betygsättningen efter goda prestationer på APL-platsen.

IP 11: Det kan vara så att vi har en elev som har skriftliga svårigheter så där att han någorlunda godtagbart, men vi vet ju att han är fenomenal i det praktiska och då får man liksom jämka det här.

I vissa fall utgör moment från många kurser inom flera ämnen en APL-period. Här kan också ett kompensatoriskt tänkande föreligga då det kan vara svårt att urskilja innehållet i olika ingående moment. Eleven ligger lite mittemellan och får då ett lägre betyg i en kurs kompenserat mot ett högre betyg i en annan kurs.

Lärarna har olika strategier för att involvera handledarna genom att använda deras värderingar av elevens prestationer. Det föreligger en variation mellan handledarna om vilket ansvar de är beredda att ta vid bedömningar. En del

handledare uttrycker obehag till lärarna för det ansvar bedömning av en elevs kunskap och färdigheter innebär. Läraren kan då avlasta handledaren genom att tydliggöra att det är läraren som bär ansvaret och att handledarens roll är att redogöra för sina iakttagelser.

IP 1: Dom var liksom lite oroliga i början att ”ska vi sätta betyg på våra elever, på lärlingselever” nej säger jag vi sätter betyg i samråd med er. Vi ser hur långt de har kommit och tittar på checklistorna och bedömningsformuläret och det är vi som sätter betyg.

Ett sätt att få handledarna delaktiga, utan att det medför ansvar i bedömningsprocessen, är att uppmana dem att skriva löpande anteckningar om elevens prestationer. Lärarna ger stöd och visar värdet av att få del av handledarens iakttagelser. En konkret hjälp kan vara att handledaren får olika moment, som de ska värdera. På så sätt framför de sina iakttagelser, men känner inte att de behöver ta ansvaret. Handledarna har också betygskriterierna tillgängliga.

Konstruktion av lärlingslärarens uppdrag

Nedan redovisas resultatet av den teoristyrda analysen (3) där den socialkonstruktionistiska teorin utgjort den tolkningsram varigenom resultatet (de fyra i detta kapitel presenterade temana) från analys 2 genomlysts. Lärlingsläraren och den närmast omgivande miljön är tillsammans med elever, handledare och andra i sammanhanget betydelsefulla personer integrerade genom en social process. I denna process konstrueras och rekonstrueras lärarens specifika uppdrag inom lärlingsutbildningen över tid. Individualisering, anpassning, gränsöverskridande och samordning framträder efter analys som uttryck för konstruktionen av lärlingslärarens uppdrag.

Individualisering

Utmärkande för lärlingslärarens arbete är ett individualiserat arbetssätt där den enskilde eleven snarare än gruppen, är utgångspunkt för arbetet. Institutionella fakta (Searle, 1999) i form av skolans arbetsorganisation bidrar till att ge lärlingsläraren ett ansvar som mer betonar enskilda elever än elevgrupper. I det direkta mötet med eleven ges andra förutsättningar på en APL-plats där eleven ses i ett yrkessammanhang. Lärlingslärarens funktion är en social och kulturell konstruktion som, sett i ett makroperspektiv, också påverkats av övergången från moderna storskaliga rationella utbildningsmodeller till postmoderna mo-

deller, som är mer individuellt, småskaligt och flexibelt utformade (Höjlund, et al., 2005). Individualisering, inom socialkonstruktionismen, är ett uttryck för en dialektisk process påverkad av socialt samspel och rådande tidsanda (Berger & Luckmann, 2007).

Resultatet visar, i olika delar, individualiseringen som formar lärlingslärares uppdrag. Läraren kommer nära eleven i både rumslig och i en mer psykologisk betydelse. Även om undervisningen i skolan inte är helt individualiserad tar den sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Det skiljer sig från tidigare då lärarens yrke utgått från arbete med grupper i klassrum på skolan. Likaså har, i svensk yrkesutbildning, skolförlagd yrkesutbildning tidigare varit dominerande. I lärlingsutbildningen ges dock möjlighet att arbeta utifrån den enskilde på arbetsplatser och i skolan. I resultatet syns denna individualisering inom kategorin *Arrangemang av APL* där läraren varierar antalet besök och avsatt tid, liksom innehåll i uppföljningar, handledning till elever och handledare efter behov och förutsättningar. Även inom kategorin *Fostran till vuxenlivet* framträder individualiseringen tydlig. I det enskilda mötet med eleven fungerar läraren som en betydelsefull vuxenförebild i sina roller som lärare, extraförälder och kompis. Lärarens arbete med enskilda elever, som har hög frånvaro eller är i behov av tydliga gränser, bygger på samspel. När det individinriktade arbetssättet framhålls i resultatet, som kännetecknade för lärlingslärares, betonas hur läraren utgår från den enskilda elevens förutsättningar och faktiska kompetens. Individualiseringen framträder i lärarens sätt att forma strategier för trygghet, eliminering av fysiska och psykiska risker för enskilda elever, liksom i sättet att matcha enskilda elever med handledare och arbetsplatser. Lärarens handledning av handledaren är också ett uttryck för det individualiserade arbetssättet.

Anpassning

Anpassning är ett uttryck för att yrkesläraren väljer att anpassa sig till rådande förhållanden genom det sociala samspelet. Lärlingslärares uppdrag kräver anpassning till yrkesverksamheter utanför skolan. Här har läraren inte längre det självständiga mandat som skolans kultur och organisation tidigare erbjudit. Lärlingslärares uppdrag ger inte den auktoritet som yrkesläraren tidigare haft genom positionen som lärare på skolan. Lärlingslärares har istället hamnat i en delvis underordnad beroendeställning. Andra spelregler gäller i form av institutionella fakta (jfr Searle 1999). Arbetsplatsens regler och tider får ibland företräde framför lärarens och utbildningens. En ny fond i form av olika APL-

platser utgör en bakgrund när en omformning av yrkesrollen påbörjas och en rekonstruktion av tidigare läraruppdrag sker. I denna fond ingår anpassning då APL-platsernas villkor ibland måste ges företräde. Det sociala kunskapsförrådet (jfr Berger och Luckmann 2007), som innefattar kunskap om den egna situationen och dess gränser, utvecklas i form av nya typifieringar. Personliga möten bidrar till den nya typifieringen där lärlingsläraren kommer att internaliseras. Anpassning kan ses som en aspekt, som formas av det sociala samspelet i lärlingslärarens organisatoriskt och kulturellt präglade vardag och som bidrar till att konstruera lärlingslärarens uppdrag.

Resultatet av analys 2 visar i olika delar den anpassning och delvis underordning som bidrar till att konstruera lärlingslärarens uppdrag. När lärarna ordnar APL-placeringar till elever har de ibland svårt att ställa krav då de är beroende av arbetsplatserna och handledarens goda vilja för elevernas utbildning. Ibland kan arbetsplatserna ha särskilda önskemål om hur eleverna ska vara eller vad de ska kunna, ibland träder kommersiella intressen i förgrunden och man tjänar pengar på att ta emot elever. Läraren måste anpassa sig till dessa varierande premisser.

I handledningssituationer gör läraren avvägningar för att balansera handledarens arbetsbörda. Det är en balansgång i mötet med handledarna, därför att man vill visa tillit till handledarens förmåga och inte bli betraktad som kontrollant. Ytterligare anpassning sker i den skolförlagda undervisningen som uppfattas som komplementär till det arbetsplatsförlagda lärandet och tar sin utgångspunkt i vad eleverna gör där. Läraren anpassar sitt sätt att styra undervisningen till de nya förhållandena. Det pedagogiska uppdraget förskjuts och läraren får anpassa sig till ett delvis nytt arbetsinnehåll när en stor del av det pedagogiska uppdraget överlämnas till handledare. Elevernas lojalitet mot skolan minskar till förmån för arbetsplatsen. Ett kännetecken för lärlingslärare är att de intar en säljande attityd, som är nödvändig för att kunna placera elever på APL. Lärarna har ibland en ödmjuk, och till och med undfallande och försiktig attityd för att smälta in på APL-platserna. Det är svårt att ställa krav på handledare och arbetsplats. Avnämarna får ett allt större inflytande och lärarens beslutanderätt över utformning och innehåll i utbildningen minskar. Anpassning är en aspekt, som bidrar till att konstruera det nya läraruppdraget och läraren som väljer att anpassa sig efter sammanhanget.

Gränsöverskridande

Gränsöverskridande, som en aspekt av konstruktionen av lärlingslärares uppdrag, formas genom att lärarna överträder gränserna mellan skilda sammanhang. Dessa kan utgöras av rumsliga, tidsmässiga och sociala dimensioner. I en dialektisk process, mellan en subjektiv och objektiv verklighet, konstrueras lärlingslärares uppdrag som gränsöverskridande. Genom externalisering av arbetsinnehåll och arbetsvillkor skapas en verklighet av uppgifter, som utförs på skolan och i kontakt med olika arbetsplatser. Externalisering sker också genom språkets anpassning till olika sammanhang. Genom objektivisering ses detta efterhand som en självklarhet och som något som existerar utan egen påverkan. Tidigare har yrkesläraren i svenska yrkesutbildningar tjänstgjort i huvudsak på skolan. I det nya lärlingslärares uppdraget har yrkesläraren arbetet förlagt både till skolan och till APL-platser. Lärlingslärares uppdrag formas av både skolkultur, arbetsplatskultur och gränsöverskridande, i tid och rum, vilket är en förutsättning för det nya yrkesuppdraget. I rollen som yrkeslärare har både fordons- och vårdlärare de två kulturerna och yrkesidentiteterna internaliserade sedan tidigare yrkesliv. Att vara yrkeslärare förutsätter att man har yrkeskunnskap och erfarenhet och att man kan överföra yrkeskunnskapet genom pedagogiska handlingar. Det är dock olika lång tid sedan läraren var yrkesverksam i sitt grundyrke. De flesta identifierar sig med läraryrket även om några av lärarna föredrar att inte bli betraktade som lärare. Resultatet visar en yrkesgrupp som pendlar mellan skilda yrkeskulturer. Lärlingslärares uppdraget formas av anställningens arbetsinnehåll och de arbetsvillkor som råder. Med tiden internaliseras rådande normer och föreställningar som en del i den ständigt pågående socialisationsprocessen.

Resultatet visar i olika delar det gränsöverskridande som starkt bidrar till att konstruera lärlingslärares uppdrag. I subkategorin *Arrangemang av APL* finns ömsesidiga krav och förväntningar från kulturer på vardera sidan om gränsen, det vill säga från skolan och olika APL-platser. Till undervisningen på skolan hämtar läraren många gånger underlag från elevernas APL. Råa fakta i form av förändrade materiella resurser, såsom borttagna metodrum och verkstäder, bidrar till att läraren hämtar konkreta exempel från elevernas APL-verksamhet, vilket i sig innebär att överskrida gränser. Lärlingslärares uppdraget utgör också i sin handledning en länk mellan skolan som är ansvarig för elevens utbildning och handledaren på APL-platsen, som delvis genomför utbildningen. Läraren är en förhandlare mellan kommersiellt drivna företag och offentlig verksamhet å ena sidan och skolan å andra sidan och ömsesidig hänsyn måste tas. APL vävs av läraren samman med skolförlagd undervisning till en helhet för eleven. För att

eleven ska kunna röra sig från skolkultur till arbetsplatskultur förmedlar läraren den sociala kod som krävs. När elevers prestationer ska bedömas väger läraren samman tillgänglig information. Läraren arbetar självständigt, koordinerar utbildningen för eleven och är ansvarig för helheten. För detta krävs ett socialt nätverk med yrkeskontakter på olika arbetsplatser och läraren skrider kontinuerligt över gränsen mellan olika arbetskulturer. Samtliga lärlingslärarens strategier bygger på gränsöverskridande.

Samordning

Lärlingsläraren kan, med socialkonstruktionismens begrepp, ses som en social kategori eller med Berger och Luckmanns (2007) uttryck som en typifiering, där en samordnande aspekt bidrar till densamma. Sociala kategorier och begrepp är historiskt och kulturellt specifika, så olika sätt att förstå dem är således historiskt och kulturellt relativa. Bilden av hur lärlingsläraren formas idag, har därmed en annan innebörd än vad den sociala kategorin yrkeslärare hade tidigare.

Resultatet visar att lärlingsläraren formas av ett samordnande uppdrag där praktiska och teoretiska delar av utbildningen bildar en helhet. Regelverk och sammanhang förändras, för de yrkeslärare som börjar arbeta på lärlingsutbildningen och samordningen blir mångfasetterad. De har ett helhetsansvar för samordning av elevens utbildning. Här ingår också att parera privata företags mer kommersiella intressen med skolans mål och intentioner. Vid en historisk tillbakablick var vård- eller yrkeslärarens främsta uppgift undervisning, vars mål var att eleverna skulle uppnå ett yrkeskunnande. De var yrkets mästare som överförde sitt yrkeskunnande till sina elever, lärlingarna. Lärlingsläraren som typ (social kategori) formas mer av samordnande uppgifter än undervisande.

Lärares yrkesverklighet är således historiskt formad och förändras mer eller mindre ständigt. Förändringarna beror på våra konkreta handlingar (Berger & Luckmann, 2007). Lärlingslärarnas samordnande handlingar, kan i resultatet, betraktas utifrån tre perspektiv. För det första riktas dessa handlingar till att skapa förutsättningar för hela grupper att nå utbildningsmålen och för att stödja enskilda elever. Detta sker både på ett mer övergripande plan och inom enskilda kurser. Läraren ser konsekvenser av elevers enskilda val av kurser och APL-platser på flera års sikt. Även elevens individuella behov och önskemål

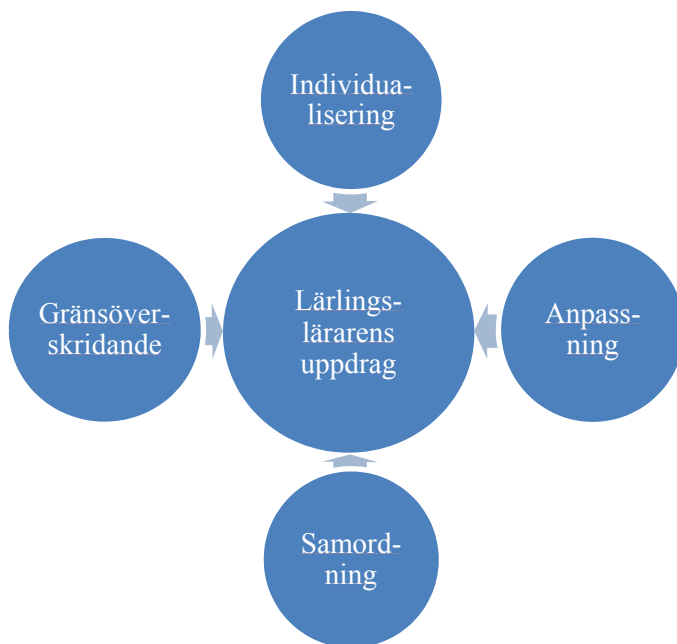
ska samordnas med tillgängliga platser samt enskilda handledares kompetens och personliga läggning.

För det andra riktas handlingarna till samordning av teori och APL. Kursinnehåll ska överensstämma med relevant APL-plats. Den teoretiska undervisningen samordnas därefter med innehåll, som är möjligt att lära i realistiska miljöer på elevernas respektive APL-plats. Teoretiskt innehåll i karaktärsämnet läggs före, efter eller samtidigt som APL. Ibland måste APL samordnas och kompletteras med teoretiska studieuppgifter för att ge förutsättningar att uppnå målen i en kurs. Läraren samordnar ibland en rotation så väl inom som mellan olika APL-platser för att inkludera kursens obligatoriska moment och elevers specifika önskemål. Bedömningsunderlagen från APL-platserna ska samordnas med egna och eventuellt andra lärares underlag för att utmytna i ett gemensamt kursbetyg. Ibland kan det också vara aktuellt att samordna socialt stöd till enskild elev och att initiera elevvårdskonferenser.

För det tredje riktar sig de samordnande handlingarna gentemot tillskapandet av praktiska, geografiska och tidsmässiga förutsättningar för läraren och dennes elever. Utifrån geografiskt läge samordnas val av APL-plats med elevens bostad. Det måste finnas förutsättningar för eleven att resa till APL-platsen. Likaså ska lärarens besök på geografiskt skilda APL-platser samordnas på ett lämpligt sätt alltefter elevers och handledares behov och lämpliga resrutter. Läraren samordnar besöken utifrån behov och inom ramen för den tid de har till förfogande.

Sammanfattningsvis

Individualisering, anpassning, gränsöverskridande och samordning är fyra aspekter, som utkristalliserats från lärlingslärares utsagor och som gemensamt konstruerar lärlingslärares nya uppdrag (figur 2).



Figur 2 Lärlingslärares konstruktion

Ovanstående aspekter utgör, var för sig och tillsammans, nödvändiga inslag i framställningen av vad som konstruerar lärlingslärares uppdrag.

Lärlingslärares uppdrag leder till att en delvis ny yrkesroll konstrueras. Den formas av ett gränsöverskridande arbete, som ofta präglas av omständigheter som styr verksamheter utanför skolan. Det individualiserade arbetet, med utgångspunkt i enskilda elevers förutsättningar och intressen, kräver en anpassning av läraren till dessa villkor. Lärlingslärares, som har det övergripande ansvaret för elevens yrkesutbildning, samordnar innehåll, individer, grupper, bedömningar och tider.

Ur dessa omständigheter konstrueras en ny lärarroll nämligen lärlingslärares.

Diskussion

Sedan 2008, då datainsamlingen till studien genomfördes, har omfattningen av lärlingsutbildningen ökat successivt. Tre års försöksverksamhet har genomförts och elevantalet och därmed även antalet involverade lärare har ökat årligen. Under läsåret 2010/2011, som var sista året då försöksverksamhet startade, deltog 9600 elever i gymnasial lärlingsutbildning (Skolverket, 2011e). Vid tiden för denna studies genomförande fanns den gymnasiala lärlingsutbildningen på ett fåtal program på ett mindre antal skolor. Det finns skäl att anta att det skett förändringar under de tre år som försöksutbildningen pågått. Resultatet fyller därför sin uppgift främst genom att exemplifiera och illustrera lärlingslärares nya uppdrag. Det är lärlingslärares göranden och förehavanden inom de varierande villkor som föreligger, och med all individuell variation, som bildar underlag för en tentativ teori om den nya yrkesläraren, och som senare kan prövas genom nya studier.

Syftet med studien har varit att synliggöra hur lärlingslärares uppdrag formas när lärlingsutbildning genomförs på fyra gymnasieskolor. Resultatet diskuteras och relateras till tidigare forskning och politiska beslut.

Lärares uppdrag rekonstrueras genom anpassning

Yrkeslärares uppdrag skiftar beroende av det sammanhang där yrkesutbildningen genomförs. De lärare som arbetar med lärlingsutbildning har en stor del av arbetet förlagt till de verksamheter där eleverna gör sin arbetsplatsförlagda del av utbildningen. Resultatet visar att läraren, i många situationer anpassar sig till verksamhetens krav och förväntningar. Redan i en tidig undersökning av Skolverket (1998) framkommer att skolorna befarar att arbetsplatserna skulle avsäga sig sin medverkan om skolan skulle ställa krav på utbildningsansvar för kurser eller delar av kurser (Skolverket, 1998). Alltså en försiktighet som kvarstår när lärares uppdrag rekonstrueras (jfr Berger och Luckmann) utifrån ett

nytt sammanhang där det pedagogiska uppdraget förskjuts till arbetsplatserna. Lindberg (2003b) jämför innehållet i skolförlagd utbildning med lärlingsutbildning. I lärlingsutbildning är uppmärksamheten starkt inriktad mot produktion. I skolbaserad yrkesutbildning ligger fokus på det kursplanestyrd lärandet. I en ”lärandepraktik” är kunskap ett resultat av utbildningen, som ska transfereras till framtida arbetsituationer. Lärandet kommer i förgrunden och tillämpningen i bakgrunden. I en ”produktionspraktik” är kunskapsanvändningen i förgrunden medan lärandet är en bakgrundsfaktor (jfr Berger och Luckmann), det vill säga olika verksamhetsrationalitet. Skolförlagd utbildning och lärlingsutbildning är därmed olika inte bara till form utan också till innehåll (Lindberg, 2003b). Berglund (2009) finner på liknande sätt i sin avhandling, om byggnadsarbetares yrkesutbildning, att skolans värderingssystem blir underordnat byggbranschens. Det är byggbranschens lärlingssystem som är styrande. De olika värderingssystem som finns inom byggbranschen respektive skolverksamheten skapar strukturella spänningar. I byggproduktionsverksamheten och i byggbranschens lärlingssystem sker värderingarna kvantitativt då antal timmar inom olika moment respektive arbetstempo är centralt. Intentionen i skolans verksamhet är att kvalitativa värderingar ska gälla. Berglund ifrågasätter hur väl byggbranschens lärlingssystem med nuvarande utformning och innehåll rustar eleverna för ett framtida yrkesliv inom såväl byggbranschen som andra yrkesområden. Hon menar att byggbranschens lärlingssystem kan hämma elevernas kunskapsutveckling (Berglund, 2009).

Resultatet i studien visar att under omständigheter då lärandepraktiken inte utgör förgrunden, och skolans värderingssystem har svårt att göra sig gällande (jfr Lindberg 2003 och Berglund 2009), rekonstrueras lärarrollen efter nya yttre omständigheter. Förutsättningar och arbetsvillkor, där nya lärlingslärarrollen konstrueras, är förändrade. Att utföra arbetet på arbetsplatser utanför skolan och där en stor del av arbetsuppgifterna överlämnats till handledare innebär ett gränsöverskridande och en anpassning. Resultatet ger exempel på hur lärare anpassar sig efter en ojämlikhet där APL-platser exempelvis endast önskar en viss kategori av elever. På samma sätt visar Colley och Jarvis (2007) studie hur yrkeskulturen vidmakthålls av arbetsgivarens förväntningar som definieras av kön, ras och klasstillhörighet (Colley & Jarvis, 2007). Höghelm (2009) beskriver, utifrån studier av yrkesbaserat lärande, lärarens roll som mäklare mellan skolan och arbetslivets kulturer. Relationen mellan den kodifierade kunskapen, såsom den uttrycks i läroplaner, och den situerade kunskapen, som den studerande tillägnar sig på arbetsplatsen, måste läraren kunna hantera. Läraren fungerar som sakkunnig när eleverna rör sig mellan de olika lärandemiljöerna.

Läraren kan inte räkna med att vara den främsta inom yrket då anställda på arbetsplatserna många gånger har en större yrkesskicklighet (Höghielm, 2009).

Lärarnas samverkan med arbetsplatser

Ur flera aspekter visar resultatet att lärlingslärarna, i de flesta fall, har en närmare samverkan med arbetslivet än vad tidigare granskningar (Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 1998) visar att lärare vid skolförlagda gymnasieprogram har. Lärarna skapar relationer och bygger förtroenden till handledare och arbetsplatser. De tar ett helhetsansvar för elevernas utbildning genom samverkan och arrangemang av APL. Till stor del utgår och anpassas också karaktärsämnesundervisningen på skolan efter elevernas erfarenheter på arbetsplatserna.

Vid en jämförelse med skolförlagd utbildning (Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 1998), som har 15 veckors APU, visar det sig att man i denna inte lyckats särskilt väl med arbetsplatsförlagda delar av utbildningen trots att APU funnits alltsedan programgymnasiets införande. Kritiken riktas mot den arbetsplatsförlagda utbildningen och mot hur skolorna samverkar med arbetslivet (Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 1998). Kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen, bedömdes vara så låg att endast var femte skola anses kunna tillhandahålla kvaliteten som krävs. Exempelvis används inte kursplanerna då ”det är yrket som gäller” och många handledare har inte möjlighet att delta i handledarutbildningar, som arrangeras av skolorna (Skolinspektionen, 2011). Redan 1998 visade Skolverkets undersökning *Samverkan mellan skola och arbetsliv* (Skolverket, 1998) på brister i organisatoriska och pedagogiska förutsättningar. Bland annat fann man att det inte förekom diskussioner mellan yrkeslärare, programansvariga och handledare om vilka kurser eller delar av kurser, som var lämpliga att förlägga till APU för enskilda elever. Det var istället skolans ensidiga ansvar att eleven placerades på arbetsplatser där aktuella kursmål kunde uppfyllas (Skolverket, 1998). Skolinspektionens (2011) granskning, som gjordes ett antal år därefter, visar att APU fortfarande inte riktas mot målen. I många avseenden utgör den tänkta arbetsplatsförlagda utbildningen fortfarande endast praktik (Skolinspektionen, 2011). Även om resultatet i studien visar på bättre kvalitet i samverkan med arbetslivet finns det brister. Skolledningen har inte alltid tillhandahållit de resurser och det stöd som behövs för att lärarna ska kunna fullgöra sitt uppdrag. En starkare styrning från skolledningen hade också, i vissa fall, kunnat stärka lärarna gentemot vissa verksam-

heters kommersiella krafter, som har andra intressen än elevens i förgrunden. Lemars (2009) studie visar också på brister i skolledningens stöd till lärarna och att skolledningen saknar erfarenhet av arbetsplatsförlagd utbildning. Lemar skriver att arbetslivet saknar tradition av, utrymme för och ambition att föra dialog med skolan, vilket medför en svårighet för lärare att samverka med dem (Lemar, 2009).

När skolledningen, enligt lärarna i studien, visar en bristande respekt för den tid det tar och de förutsättningar som krävs för att läraren ska kunna genomföra ett fullgott arbete tillsammans med handledarna leder det till svårigheter. Lemar (2009) visar vikten av att problematisera och utveckla analysen av lärarnas och handledarnas professionella uppdrag. För att utbildningarna ska kunna utvecklas inom både skola och arbetsliv är utvecklandet av handlingsstrategier en förutsättning (Lemar, 2009). EUs förväntningar på en yrkesutbildning med högkvalificerade handledare och lärare (Europeiska unionens råd, 2010) förpliktigar till förbättrade förutsättningar, till en utveckling inte enbart av handledarnas kompetens utan också för lärarnas samverkan med arbetslivet.

Lärarna samordnar men har inte mandat att leda lärandet på APL

Resultatet visar att lärlingslärarens samordnande uppdrag är centralt. Varje enskild elev ska ges förutsättningar att nå kursplanens mål och läraren lägger ett ”kunskaps pussel” där alla delar måste hamna på rätt plats. Det finns en strävan hos läraren att samordna och handha logistiken. Resultatet visar till stor del samstämmighet med vad Skolinspektionen (2011) beskriver som yrkeslärarens samordnande kompetens. Den innebär bland annat att yrkesläraren ska kommunicera skolans uppdrag, lyssna in arbetsplatsernas behov och göra indirekta bedömningar med hjälp av handledaren. Men den samordnade kompetensen innebär, enligt Skolinspektionen, också att läraren ska leda elevens lärande i arbetslivet. För detta finns inte stöd i denna studies resultat. Lärlingslärarna har inte det mandat och den auktoritet på arbetsplatserna att de kan leda; de snarare följer och anpassar sig. Skolinspektionens (2011) rapport visar att skolorna och lärarna på skolförlagda yrkesprogram, i de flesta fall, inte lyckats motsvara intentionerna med en samordnad kompetens. Lärarna har oftast bara genomfört något enstaka besök per praktikperiod och syftet har då varit att försäkra sig om att eleven trivs och allt fungerar som det ska. Man har inte på det sätt som vore önskvärt, följt upp elevens utveckling i förhållande till målen för program och

kurser. Eleverna får praktisk erfarenhet men utbildningskraven uppfylls inte (Skolinspektionen, 2011). Lärlingslärarna i denna studie kan sägas, i de flesta fall, ha kommit längre avseende den samordnande kompetensen, än vad yrkesläraren på de skolförlagda programmen gjort. Redan i *Skola för bildning* (SOU 1992:94) diskuterades den mer sammanhållande funktion som yrkesläraren skulle komma att få.

Lärlingslärarens bedömning av elevprestationer visar sig vara komplex

När intervjupersonerna beskrev arbetet på lärlingsutbildningen var bedömning ett område som berördes av samtliga. Resultatet visar hur lärlingslärarna genomför formativa bedömningar då de följer elevens kunskapsutveckling i skolan och i samband med besök på APL-platser. Dessa bedömningar har ett pedagogiskt syfte och utbildningsmål bryts ned och diskuteras. Men de flesta av lärarnas beskrivningar utgår från en summativ bedömning utifrån olika kursmål och betygskriterier och det är dessa resultat som diskuteras nedan. Vissa lärare styrs av en stark mål- och uppgiftsstyrning.

Resultatet visar att bedömningen av elevers prestationer är komplex och det finns en relativt stor variation i lärarnas tillvägagångsätt. Bedömningen baseras till viss del på information från handledaren, vilket även andra forskare visat att inte alltid är okomplicerat (jfr Isopahkala-Bouret, 2010). Dessutom ska betygen grunda sig på en samlad bedömning där även skolbaserat kursinnehåll ingår, oftast från flera parallella kurser. Organisatoriska förutsättningar och flexibla lösningar är avgörande liksom lärarens yrkeskunnande både som lärare och i yrket, som eleven utbildas för. I resultatet finns också exempel på hur teori och praktik separeras snarare än integreras, när elever får sitta avskilt på APL-platsen och arbeta med separata studieuppgifter, som ska lämnas till skolan för att ge underlag för betygsättning. Tsagalidis (2008), som genomförde sin studie inom hotell- och restaurangprogrammet, visar att bedömningsgrunden i karaktärsämnen är mångfasetterad. En förutsättning för bedömning är att bedömare har en mental och fysisk närvaro, yrkeserfarenhet, kunskap i och om yrkesfärdigheter, yrkespraxis, yrkeskultur och yrkeskunskap, vetskap om kvalitet samt kunskap om skolans styrdokument i bedömningsprocessen (Tsagalidis, 2008).

Resultatet visar att det finns lärare som gör en noggrann bedömning av det arbetsplatsförlagda lärandet, genom att ibland delta i arbetet på APL-platsen för

att bedöma elevprestationer. En likhet finns med Colley och Jarvis (2007) som skriver att bedömning av elevens kunskaper ska ske som en helhet genom både observation och frågor på arbetsplatsen samt som formell bedömning på skolan (Colley & Jarvis, 2007). Men det finns också enskilda lärare som inte har haft förutsättningar att följa eleven och kunna sätta betyg på ett korrekt sätt då de inte hunnit besöka elevernas APL-platser.

I resultatet framträder vissa missuppfattningar kring hur bedömning av elevers yrkeskunnande är tänkt att ske. Det gäller vissa av medverkande lärare och handledare som refereras till. Närvaro används exempelvis som grund för bedömning och även social förmåga liksom förmågan att passa tider. Beteenden och attityder ska dock inte vägas in som faktorer i betygsättningen (Lpf 94, 1994). Korps (2006) studie visar att det finns skillnader mellan olika program. På yrkesprogram och i skolmiljöer med hög frånvaro var det vanligt att beteenden och attityder vägdes in i betygssättningen. Ibland används betyg som belöning för gott uppförande. Arbetsmoral och positiv attityd belönas i betyget. Om eleven sköter sig och kommer till lektionerna vill lärarna inte ”sätta käppar i hjulet” för eleven, i detta sammanhang BPs (byggprogrammets) kärnämnesundervisning, bara för att eleverna inte är intresserade av just detta ämne (Korp, 2006). I några sammanhang syns i resultatet också en haloeffekt, då eleven som visat goda kunskaper i ett ämne tillskrivs samma förmåga även i andra ämnen. Det förekommer också att tiden för när betyg ska sättas är flexibel, det vill säga lärarens sätter betyg när man anser tiden vara mogen. Gränsdragningen kan vara svår. Betyg ska normalt sättas när en kurs avslutas³⁹ men ibland är gränsen flytande när en kurs börjar respektive slutar, speciellt under APL-perioder där flera kurser pågår samtidigt. De problem som delvis beskrivs, när det gäller bedömningar, är inte unika. Problemet med att utföra korrekta bedömningar är omfattande även inom skolförlagd utbildning. I Skolinspektionens (2011) granskning av yrkesprogrammets arbetsplatsförlagda utbildning (APU) finner de att betyg sätts på oklara grunder. Endast 4 av 39 granskade skolorna gör bedömningar på ett korrekt och likvärdigt sätt. De övriga motsvarar inte författningarnas krav (Skolinspektionen, 2011).

Resultatet visar också att skolan och handledarna inte alltid har samma intentioner vid betygsättningen. För en del anses det vara ett kvalitetskriterium när elever bedöms som anställningsbara. Vad det är som avgör när någon är an-

³⁹ Skolverket har, i ett tillsynsärende, kommit fram till att en kurs anses avslutad när undervisningen upphör (Skolverkets beslut 1998-11-19 dnr 1998:1231).

ställningsbar framgår inte, men att det finns en skiljelinje mellan ett kvantitativt och ett kvalitativt synsätt blir uppenbart. Det finns lärare som ser kvantitet som ett kriterium vid betygsättning. En jämförelse kan göras med lärlingsutbildningen inom gymnasieskolans byggprogram där kvalificering av yrkeskunskundet till stor del sker kvantitativt. Tidräkning efter färdiga mallar utgör underlag. Berglund (2009) menar att detta kan ha sin grund i byggbranschens hantverks-tradition där det finns ett stort inslag av manuell bearbetning och träning som anses ge färdighet. Ett annat samband kan vara ackordssystemet inom byggbranschen, där tidsåtgången för varje moment är viktig. Berglunds studie visar på spänningar som uppstår mellan olika värderingssystem som gäller i byggbranschens mer kvantitativa synsätt och i skolans verksamheter, som har mer kvalitativa intentioner. I sin fallstudie drar hon slutsatsen att det är byggbranschens lärlingssystem som blir det styrande värderingssystemet framför skolans (Berglund, 2009). I en något äldre studie av Härdig (1995) framkommer betydelsen av anpassning till yrkeskulturen. Yrkeslärare från gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje betonar vikten av att byggelever är socialt anpassande till krav och förväntningar, som ställs inom byggbranschen. Härdig skriver att det kan finnas en konflikt mellan yrkeslärarens kod respektive yrkeskårens kod, alltså mellan läraren och byggnadsarbetarna. Det som läraren uppfattar som utnyttjande av billig arbetskraft när eleven får göra ensidiga och monotona moment, kan av andra ses som att eleven är specialist på uppgifterna där han behärskar teknik, material och verktyg. Betygen speglar i stor utsträckning hur välanpassade eleverna är i arbetslivet och yrkesläraren överför en bestämd social fostran genom att ”utbilda till arbetare” (Härdig, 1995).

I det svenska utbildningssystemet är skolan ansvarig för den gymnasiala lärlingsutbildningen och läraren är ansvarig för betygsättningen oavsett var eleven inhämtar kunskaperna. Jämförelser med andra länder är därför inte alltid helt relevanta, då ansvarsförhållanden ser olika ut, men ifråga om lärarens bedömande funktion kan det ändå bidra till en nyansering. I en jämförelse mellan tio⁴⁰ EU-länders utbildningssystem (Skolverket, 2007b) framkommer att eleverna inom yrkesutbildningarna genomgår en tydlig nationellt reglerad och formaliserad slutexamen där ofta även branscherna är engagerade. Oftast ingår nationellt utgivna eller sanktionerade slutprov. I exempelvis Spanien är det lärarna som ansvarar för betygsättningen, men i arbetsplatsförlagda delar används bara betygsgraderna godkänt/icke godkänt. I Finland får lärlingseven

⁴⁰ Finland, Frankrike, Italien, Nederländerna, Spanien, Polen, Storbritannien, Skottland, Tyskland och Österrike.

två olika slutbetyg; ett för deltagande i yrkesträningen och ett examensbevis för uppnådd yrkesfärdighet (summativ bedömning). I Tyskland avslutas utbildningen med en examination, som anordnas av de myndigheter som ansvarar för utbildningen. En examenskommitté bestående av representanter från branschen inom det specifika yrkesområdet, anställda och arbetsgivare samt yrkesskolans lärare svarar för prövningen bestående av både teoretiska och praktiska inslag (Skolverket, 2007b). Lärarna, i denna studie, är jämförelsevis ensamma i bedömningen av elevernas yrkeskunskaper. Vid tiden för studies genomförande (2008) var den gymnasiala yrkesutbildningen yrkesförberedande. I den europeiska jämförelsen gäller bedömningen en färdig yrkesexamen. En annan skillnad är att huvudmannskapet i många andra länder är delat mellan skola och bransch. Jämförelser är därför svåra att göra. Men den nu planerade gymnasieutbildningen kommer även den att leda till en yrkesexamen och då kanske bedömningen får ske på annat sätt.

Lärare ska från och med 1 juli 2012 vara legitimerade för att självständigt få sätta betyg (Prop. 2010/11:20). Frågan är om de yrkeslärare, som är undantagna från legitimationskraven, och anställs utan tidsbegränsning kommer att få sätta betyg även om de saknar legitimation⁴¹. Och om det finns legitimerade yrkeslärare inom den skolförlagda utbildningen och yrkesläraren inom lärlingsprogrammet inte är legitimerad, vilket inte är osannolikt, hur löser man det? En av lärlingslärarens huvudsakliga uppgifter är bedömning och betyg-sättning. Ska det då ske under överinseende av någon behörig yrkeslärare från den skolförlagda yrkesutbildningen? Eller blir konsekvensen att det inte kan anställas icke legitimerade yrkeslärare inom lärlingsutbildningen?

⁴¹ I Skollagens (SFS 2010:800) 3 kap 16 § anges följande angående betyg ” Betyg ska beslutas av den eller de lärare som bedriver undervisningen vid den tidpunkt då betyg ska sättas. Om läraren eller lärarna inte är legitimerade, ska beslutet fattas tillsammans med en lärare som är legitimerad. Kan dessa inte enas ska betyget beslutas av den legitimerade läraren under förutsättning att han eller hon är behörig att undervisa i det ämne som betyget avser. I annat fall ska betyget beslutas av rektorn”. Undantag via föreskrifter kan dock hinna beslutas innan 120701 men i dagsläget i oktober 2011 finns inga sådana.

Läraren är ett socialt stöd men inte en socialarbetare

Resultatet visar att lärlingsläraren formas av ett individualiserat sätt att arbeta gentemot framförallt elever, men även mot enskilda handledare. Lärarna möter många elever med en varierande grad av social problematik och lärarnas uppdrag kan ibland liknas vid socialarbetarens. Det individualiserade arbetssättet möjliggör stort stöd till elever vid behov. Gränsdragningen mellan utbildning och socialt arbete blir ibland hårfin. Att lära elever hur den sociala koden fungerar på en arbetsplats, att sätta gränser för vad som är ett godtagbart uppträdande på skolan eller att fungera som en god vuxenförebild kan ses som en del av lärarens uppdrag. Men resultatet visar också hur lärlingslärarna ger utsatta elever ett starkt socialt stöd under lång tid. Elever med svåra hemförhållanden, psykiska besvär, olika neuropsykiatriska tillstånd eller elever med svag begåvning blir synliggjorda och lärarna fördelar sin tid på enskilda elever utifrån behov. Lärlingsläraren finns till hands, visar sin tro på eleven och ger inte upp. Arbetet med eleven har inslag av social förändring, problemlösning och empowerment likt IFSW (International Federation of Social Workers, 2011) vedertagna definition av socialt arbete.

Även om det finns likheter med socialt arbete där stöd, förändring och problemlösning är centralt, i det individinriktade arbetet, vore det fel att säga att lärarna arbetar som socialarbetare. För att definieras som socialt arbete krävs enligt Meeuwisse, Sunesson och Swärd (2000) en speciell relation mellan hjälpare och den som blir hjälpt, professionalism, förekomst av planmässighet och organisation av utfört arbetet eller att arbetet grundar sig på särskilda metoder och teorier (Meeuwisse, Sunesson, & Swärd, 2000). Läraryrket bygger på pedagogiska och didaktiska teorier och har lärandet i fokus. Balansgången kan ibland vara svår och när man som lärare ser sig själv som förälder eller kompis till eleverna kan man förlora sin professionalism. C. Helm Jørgensen (föreläsning vid NORDYRKs⁴² konferens i Mariehamn 110615) beskriver det som vanskligt när lärare, med primärt yrkesfacklig kompetens, förväntas gripa in i socialpsykologiska processer. Det blir ett pedagogiskt dilemma när lärarna måste arbeta stödjande och med motivationsarbete för att kunna integrera och behålla elever i utbildningen. Det ligger då nära till hands att yrkespedagogik blir socialpedagogik. Yrkeslärarens auktoritet och identitet bygger på yrkesmässig kompetens snarare än socialpedagogisk. I förhållande till eleverna förlorar lärarna då också sin auktoritet. Den grupp ungdomar som inte är i skolan eller avbryter studier, som tidigare betecknats som ett arbetsmarknads- och

⁴² NORDYRK – Nordiskt yrkespedagogiskt- och yrkesdidaktiskt nätverk

socialpolitiskt problem, blir nu ett yrkespedagogiskt dilemma. Filander (2007) ser samma företeelse inom vuxenutbildningen, där den lärare som förlorar positionen som den yrkeskunnige, också förlorar sin auktoritet som lärare (Filander, 2007).

Är man lärare även om man inte undervisar? Ja!

Frågan är om lärlingsläraren med nuvarande uppdrag ska definieras som lärare. Vad kvarstår av lärarens yrkesroll om undervisande uppgifter på skolan kraftigt minskar och om symboler i form av skolspråk och kultur, metodövningsrum och skolverkstäder försvinner? Skolsystemet som institution med dess normer representeras ju av ett tankesystem, som ytterst bygger på och legaliseras av skolspråk, böcker och klasser. Vem blir yrkesläraren när hon eller han inte längre finns kvar i detta sammanhang? Vad blir det kvar av lärarrollen efter en rekonstruktion? Carlgren och Marton (2002) anser att det råder oklarhet om vad läraryrket går ut på. De frågar sig vad det är som gör en lärare till lärare och vad det är som skiljer lärare från andra yrkesgrupper. En yrkesgrupp bör vara bäst på något och ha ett identifierbart professionellt objekt. Ett första steg för att utmejsla lärarens professionella objekt är att problematisera det förgivet tagna och se vad det är att lära olika saker. Vad- och hur- aspekterna ska förenas. Författarna anser att det mest grundläggande för en lärare är vad hon eller han försöker att åstadkomma. Det professionella objektet styr lärarens handlingar och med hjälp av det kan läraren precisera innebörden i målen, utforma verksamheten och bidra till att formulera undervisning och bedömning (Carlgren & Marton, 2002).

Jag utgår från att lärlingslärarens professionella objekt är elevernas lärande, det vill säga att eleverna på lärlingsutbildningen ska utveckla olika förmågor och förhållningssätt. Lärarna, i denna studie, utformar till stor del arbetsinnehåll och strategier i yrket utifrån egen erfarenhet och eget kunnande. Genom att samordna, individualisera, agera gränsöverskridande och vara anpassningsbar strävar lärlingsläraren efter att skapa förutsättningar för eleverna att uppnå målen för ett fullgott gymnasieprogram. Carlgren och Marton (a a) anser att läraryrket kännetecknas av att betingelser och uppgifter förändras, och att man som lärare förväntas ha en inriktning mot att förändra det egna arbetet. Inför varje skolreform förnyas kraven på lärarnas kunskaper och tidigare kunskaper riskerar att föråldras. De brytningar som sker i yrkets kunskapsutveckling är ibland paradigmatiska. Det innebär att det inte går att använda kunskapen som utveck-

lats tidigare i den nya praktiken som lärarna förväntas utveckla (Carlgrén & Marton, 2002). Kanske är det så att yrkeslärare, som arbetar inom lärlingsutbildningen, står inför ett paradigmskifte, där undervisning får en undanskymd plats. Resultatet visar att yrkeslärarens uppdrag i lärlingsutbildningen formar en ny yrkesroll. Med nya uppgifter, nya villkor och nya arbetsstrategier verkar lärlingsläraren i ett nytt sammanhang. Aspekter som individualisering, anpassning, gränsöverskridande och samordning formar den nya lärargruppens uppdrag.

Och vem är eleven nu då? Inte samma som förr.

Enligt Carlgrén och Marton (2002) styr det professionella objektet lära- rarnas arbete. Som tidigare beskrivits betraktas, i denna studie, elevernas lärande som lärarens professionella objekt. Då är det naturligt att fråga sig hur dagens elev ser ut? Skiljer sig yrkeseleven idag från yrkeseleven igår? Eftersom relationer, samtal och förhandlingar mellan elever och lärare formar lärarens handlings- och tankemönster är frågan relevant. Lärlingslärarna arbetar med elever som de många gånger upplever är i behov av dem som ett socialt vuxenstöd. För en del lärare innebär lärarrollen att man fungerar som vuxenförebild, extraförälder och vän till elever i socialt utsatta situationer. Företeelsen är inte specifik för svenska förhållanden. Inglar (2011), som har genomfört en studie av norska yrkeslärare och elever, finner att lärarna alltmer arbetar med socialt stöd och motivation. Inglar ser eleven som del i ett globaliserat samhälle och ger delvis en förklaring utifrån Giddens struktureringsteori när hon menar att många elever har problem med sin ontologiska trygghet. Tidigare har lokalsamhället inneburit en gemenskap som gett trygghet för den enskilde. I det globaliserade samhället försvinner tryggheten alltmer samtidigt som hela världen kommer nära då exempelvis terrorhandlingar, krig och naturkatastrofer upplevs genom moderna media. Har man då inte en trygg familjesituation utgör läraren en stabil samtalspartner, en trygghet som kan ge tillit (Inglar, 2011).

Resultatet visar hur lärare arbetar motivationsskapande inte minst med elever som avbryter sina APL-placeringar. C. Helm Jørgensen (föreläsning vid NOR-DYRKs konferens i Mariefhamn 110615) beskriver en trend, eller snarare en samhällsföreteelse, som vidgar synen på yrkeseleven. Han beskriver, i samband med sin analys av avhopp från yrkesutbildningar, yrkeseleven som förändrad. Eleven ser inte nödvändigtvis avhoppet som ett problem. De unga utvecklar en mer ”förbrukningsorienterad” livsstil som bland annat medför en inställning

som säger att om man väljer fel så kan man välja om. Arbetsmarknaden förändras också från generation till generation. De unga måste själva pröva olika möjligheter inom utbildningssystemet när föräldrarnas erfarenhet mister sitt värde. Anpassning, stabilitet och lojalitet ersätts av nya normer som självutveckling, mobilitet och flexibilitet. Det finns inte på samma sätt som förr, en moralisk förpliktelse att slutföra den utbildning man påbörjat. Att hålla fast vid det säkra kan ses som att stagnera till skillnad från att vara flexibel. Det här är ett av de dilemman som Helms Jørgensen beskriver och som kräver nytänkande hos läraren. Den typifierade bilden (jfr Berger och Luckmann) av yrkes eleven utmanas och förändras över tid. Lärare och elever påverkas ömsesidigt. Helms Jørgensen (a a) säger att det krävs en didaktisk innovation där man ser möjligheterna i den konkreta situationen. För att kunna förhålla sig till ett yrkespedagogiskt dilemma som detta krävs utveckling av en flerdimensionell kompetens hos läraren; yrkeskunnsighet, social-, didaktisk- och personlig förmåga (C. Helm Jørgensen föreläsning vid NORDYRKs konferens i Mariehamn 110615).

Flera studier (Canning & Lang, 2004; Gow, Warren, Anthony, & Hinschen, 2008; Harris & Simons, 2005) behandlar lärarnas förhållningssätt till elevers bristande motivation och avhopp från lärlingsutbildningar. Men genom Helm Jørgensen (a a) och Inglar (2011) ges en förståelse som sträcker sig utanför den enskilde eleven, vilket ger oss en chans till att se lärarens konstruktion mot en ny fond.

Priset för att överlåta lärarens pedagogiska och didaktiska uppdrag till handledare

Resultatet visar att det pedagogiska uppdraget förskjuts och att handledare övertar en del av det som tidigare ingick i yrkeslärarens uppdrag. Även om lärarna formellt sett har kvar bedömningsansvaret blir det handledaren som i allt större omfattning ansvarar för de didaktiska och pedagogiska uppgifterna. Frågan är med vilken kvalitet detta kan ske. Även om handledaren har en aktuell yrkeserfarenhet och utför yrkets uppgifter dagligen finns det ibland en tveksamhet hos lärarna huruvida handledaren har tillräckliga kunskaper och om de följer gällande normer och riktlinjer. V. Aarkrog (föreläsning vid NORDYRKs konferens i Mariehamn, Åland 110616) beskriver liknade erfarenheter då danska handledare, vid motsvarande vård- och omsorgsutbildningen, inte förmår att vidga perspektiven utanför den direkta uppgiften. De arbetar som de alltid gjort och ser inte sammanhanget mellan det som lärs i skolan och det som

lärs i praktiken. Eleven ska tillgodogöra sig rutiner och ”knowing how”-kunskaper under tidspress och kompetensen som utvecklas i skolan ses som överflödig. Begrepp och språk som eleverna tillägnar sig i skolan är inte alltid gångbara i praktiken. När man på skolan talar om personlig hygien är det inget handledarna relaterar till i sin verksamhet. De anser det är dåligt att eleverna ”ikke en gang lært vaske for nedan”. Lärandet blir med Ellströms terminologi inriktat på anpassning istället för utveckling (Ellström, 1992). Även om handledarna kan anses vara experter på vård- och omsorgsuppgifter har de svårt att förklara varför en uppgift ska utföras på ett visst sätt. De är inte tillräckligt utbildade för att kunna se uppgifterna i ett bredare perspektiv och inte tillräckligt pedagogiskt utbildade (Aarkrog a a). Lindberg (2003a) finner, i en jämförelse mellan skolförlagd respektive lärlingsutbildning, att verbal interaktion ges ett stort utrymme genom läraren i skolförlagd utbildning. Samtalen inom en ”lärandepraktik” har en mer pedagogisk karaktär och ett annat syfte än inom ”produktionspraktik” (Lindberg, 2003a).

Även om resultatet visar att lärarna ibland är tveksamma till handledarnas kunskaper finns samtidigt en tilltro till deras kapacitet. Den lärandemiljö inom vilken de är verksamma förväntas vara realistisk och utgå från verklighetsnära problem. Men frågan är vad elever ges för förutsättningar till lärande. Aarkrogs (V. Aarkrogs föreläsning vid NORDYRKs konferens i Mariehamn 110616) studie, bland vård- och omsorgselever, visar att lärare och handledare i praktik tror att eleven själv kan klara kopplingarna mellan skola och praktik, men så är inte fallet. Hon visar att bland annat språk och begrepp är olika, vilket också Onstenk och Blockhuis (2007) belyst tidigare. Det är först när eleven själv konstruerar, definierar och använder yrkesspråket som språket får sin mening (jfr Sandberg 1999). Pettersson (2007) som utgår från den danska utbildningen, visar på att skolutbildningen i högre grad än det arbetsplatsförlagda lärandet ger yrkesspråket. Han menar då språk i vidare mening där begrepp, idéer och tänkta samband ger en grund för diskussion och kunskapshantering inom en organisation. Pettersson utgår från yrkesutbildning inom industri där han ser att om yrkesspråket är av god kvalitet kan kunskapshanteringen ske på en relativt hög nivå (Pettersson, 2007).

Frågan är om handledarna i Sverige, som till stor del saknar pedagogisk utbildning, har kompetens för uppdraget och om de alls vill ha uppdraget? Att endast lära av erfarenhet ger sannolikt inte den kunskapsutveckling som krävs för att uppnå gymnasieutbildningens mål. Ellström (2006) menar att för att lära av erfarenheter krävs kunskaper som hjälper till att identifiera, tolka och reflektera

över den information som erfarenheten ger. Redan vid måttligt komplexa uppgifter kan det vara svårt för individen att utveckla begrepp och kunskaper på basis av erfarenhet. Erfarenhetslärandet förutsätter således någon form av kognitivt stöd, som formell utbildning kan tillhandahålla. Begrepp och kunskaper bör inriktas på att främja kunskapsutveckling i relation till problem och företeelser i det dagliga arbetet (Ellström, 2006). Lundström (2009) skriver att all erfarenhetskunskap inte är önskvärd då den, i brist på kritisk granskning, kan bli inskränkt. Erfarenheter kan resultera i fördomsfullhet som leder till förstelnade rutiner och bekvämlighet. Risken finns att moraliska och sociala perspektiv faller bort (Lundström, 2009).

Resultatet visar alltså att yrkeslärarens pedagogiska och didaktiska uppdrag alltmer överläts till handledare med begränsad pedagogisk utbildning. Omfattningen på handledarutbildning skiljer sig avsevärt bland handledare som lärlingslärarna möter. För flertalet handlar det om några dagars utbildning på skolan eller vid kontinuerliga möten på arbetsplatserna. Ytterligheterna innebär en månads handledarutbildning eller ingen alls. Det bidrar inte till den kompetenshöjning, inom den gymnasiala yrkesutbildningen, som eftersträvas inom EU där en höjd nivå på lärares och handledares pedagogiska kompetens eftersträvas. I EUs strategiska mål för perioden fram till 2020 ingår att höja kvaliteten på grundläggande yrkesutbildning genom att förbättra kompetensen hos lärare, utbildare och skolledare (Europeiska unionens råd, 2010). EU kommissionen (2010) beskriver hur lärarnas och utbildarnas roller närmar sig varandra. Man framför att båda parter står inför utmaningar som omfattar nya undervisningsmetoder, utformning av läroplaner, kvalitetssäkring, förvaltning och administrativa uppgifter (Europeiska kommissionen, 2010). Men som situationen beskrivs på flertalet av skolorna, i denna studie, där handledarna i bästa fall har en kort handledarutbildning, höjs förmodligen inte kvaliteten på utbildningen genom att överlämna yrkeslärarnas pedagogiska och didaktiska uppdrag till handledarna.

Resultatet visar att lärarna i de flesta fall har tillit till handledarna. Till viss del kan detta uppfattas som en okritisk hållning. Knappast någon ifrågasätter att handledarna övertar en stor del av ansvaret för elevernas lärande. Skolinspektionens (2011) liksom Skolverkets (1998) tidigare beskrivna granskningar utgår från skolförlagda yrkesprogram med en mindre del av utbildningstiden arbetsplatsförlagd. I lärlingsutbildningen utgör den arbetsplatsförlagda delen, från och med läsåret 2011/2012, minst halva utbildningstiden. Att vara handledare inom lärlingsutbildningen innebär därmed ett ytterligare ökat ansvar då en

större del av undervisningen i de programgemensamma ämnena är förlagd till arbetsplatsen. I vissa fall kan det handla om all karaktärsämnesundervisning. Det går att ifrågasätta på vilket sätt handledarna förbereds för att axla det pedagogiska och didaktiska uppdrag som övertas från lärarna. Har handledare på arbetsplatserna förutsättningar och beredskap, för att ta ansvar för arbetsplatsförlagt lärande som ersätter tidigare skolundervisning, eller blir det bara mer tid i praktik? Frågan är om förberedelserna som gjorts inför införandet av lärlingsutbildning övertygar om att tidigare beskrivna hinder övervunnits. I detta sammanhang kan också lärarnas ansvar diskuteras. Resultatet från studien visar, i likhet med Vähäsantanen, Saarinen och Etepäeltos (2009) studie, att lärarna intar en försiktig hållning och ibland underordnad roll i relation till handledarna och arbetsplatsen. Ska handledarna överta den pedagogiska funktionen, måste någon annan myndighet ges ansvar att kontrollera handledarnas kompetens för uppdraget. Lärarna har svårt att göra det då de befinner sig i beroendeställning eftersom de måste tillhandahålla ett visst antal platser.

Nätverk och taxonomi som stöd för lärarna i gränslandet

Resultatet visar hur lärlingslärarens uppdrag formas som gränsöverskridande utifrån tjänstens arbetsinnehåll och arbetsvillkor. Socialt, tidsmässigt och rumsligt verkar lärlingsläraren i ett gränsland eftersom eleverna lär yrket dels i skolan och dels i arbetslivet. I den tidigare tematiska jämförelsen av *Lärlingsutbildning – internationella tematiska jämförelser* uppmärksammades det gränsöverskridande lärandet utifrån eleven och dennes utbildning. Även i beskrivningarna av *Yrkesläraren i Europa* beskrivs gränslandet mellan skola och arbetsliv men då utifrån läraren och dennes arbete. Således är gränsöverskridande ett centralt begrepp för lärare inom lärlingsutbildning. Flera studier beskriver lärargruppens arbete i nätverk (Isopahkala-Bouret, 2010; Volmari, et al., 2009b), vilket är ett sätt att arbeta gränsöverskridande. Aarkrog (2011) visar på lärares möjlighet att i ett gränsöverskridande arbete använda en taxonomi uppbyggd som ett hjälpmedel för att se, guida och stödja eleven längs vägen från en nära och specifik situation till en expertsituation. Aarkrog (a a) beskriver lärares arbete med elever, som liksom de elever som lärlingslärarna i denna studie möter, är på skilda nivåer. En del har, enligt Aarkrog (a a) lätt för boklig kunskap, medan andra har upplevt mycket motgångar i tidigare skola. En del har sociala och psykologiska problem, som påverkar deras lärande. En konsekvens av detta är att eleverna måste ges möjligheter att utgå från skilda teore-

tiska nivåer och en del behöver få uppleva att de lyckas kanske för första gången under sin utbildning. Det behövs enligt Aarkrog, en bred variation i nivåerna på kurser och val av innehåll och hon har därför formulerat en taxonomi, som ger lärare ett pedagogiskt/didaktiskt redskap att arbeta med i den gränsöverskridande funktionen. Den är möjlig att använda för att träna övergångar i yrkesutbildningar och därmed kunna variera svårighetsgraden på utbildningen. Den ger också möjlighet att analysera svårighetsgraden i befintlig utbildning (Aarkrog, 2011). Resultatet, i denna studie, visar yrkeslärare som genom sitt uppdrag blir lärlingslärare, men det finns inget som tyder på att de skulle utgå från en dylik taxonomi som Aarkrog beskriver.

Den kollektiva intentionaliteten har inte infunnit sig

Resultatet visar att lärlingsläraren i många fall arbetar ensam med sitt lärlingsläraruppdrag, inom sitt program. De arbetar utan ett närvarande arbetslag eller arbetsledning, vilket kan antas försvåra etableringen av lärlingslärarens yrkesroll. Den kollektiva intentionaliteten har ännu inte givits förutsättningar att utvecklas bland yrkeslärare som arbetar med lärlingsutbildning. Utbildningsformen befinner sig i en tidig etablering och lärlingslärarna, som arbetar inom den, är relativt få. Det handlar inte bara om deras egen uppfattning, utan också om att omgivningens bild av lärlingslärarens yrke ännu inte blivit synliggjord. Det är en ny kår som fortfarande befinner sig tidigt i etableringsfasen. Wärvik (2011) skriver att yrkeslärare har en kollektiv grund för sitt handlande som i många fall utvecklats under lång tid. Grunden finns förutom i sociala relationer inbyggd i fysiska ting, lokalteter och redskap som används i undervisningen (Wärvik, 2011). Även om lärlingsläraren sen tidigare har en kollektiv grund för sitt handlande sker nu en rekonstruktion när flera av incitamenten försvinner. Inom socialkonstruktionismen beskrivs hur verkligheten skapas i ett socialt samspel. Verkligheten skapas genom språket i dialog med andra. Wittgenstein säger ”mitt språks begränsning är min världs begränsning” (Wittgenstein, 1922). Om lärarna blir till i sina egna och andras berättelser bör begrepp, egna situationsbeskrivningar och egna arbetsbeskrivningar skapa en kollektiv grund för lärlingslärargruppen. Lärare, liksom andra yrkesgrupper, formas ofrånkomligen i den yrkeskultur de är en del av. Hargreaves (1998) beskriver lärar- och undervisningskultur så här:

”... övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingsätt inom ett lärarkollegium där alla tvingas förhålla sig till samma krav och begränsningar under en längre tid” (sid 176)

Med tiden kommer en kollektiv intentionalitet och lärarkultur att formas och den nya lärlingslärares uppdrag och yrkesroll bli etablerad.

Från kliniklärare till yrkespedagog på APL

I resultatet visas en likhet mellan lärlingslärares uppdrag och den yrkesroll som kliniklärare inom vården hade innan programgymnasiets införande 1994. Efter 1994 tog handledarna över ansvaret för elevernas APU och det har inte varit särskilt lyckosamt. Som tidigare beskrivits riktar Skolinspektionen (2011) och Skolverket (1998) allvarlig kritik mot kvalitén i elevernas APU samt mot hur skolorna samverkar med arbetsplatserna (Skolinspektionen, 2011; Skolverket, 1998). Frågan är om vi har något att lära av den tidiga vårdpedagogiska forskningen när det gäller lärlingslärares uppdrag på arbetsplatser.

Under 1970- och 1980-talen bedrevs en omfattande svensk vårdpedagogisk forskning, som behandlade gymnasieskolans vård- och omsorgsutbildningar. Härefter har den vårdpedagogiska forskningen mestadels rört högskolans utbildningar. Kanske kan dessa äldre studier bidra med tankar eller inspiration. Johansson (1977) beskriver enigheten som rådde om kliniklärares stora betydelse för den praktiska utbildningen. Klinikläraren hade en stor del av sin tid förlagd till undervisning i klinisk praktik samt ett varierande antal undervisningstimmar i skolan. Klinikläraren fanns också tillhands för eleven under praktiktiden för att svara på frågor och vara rådgivare (Johansson, 1977). Ett uppdrag var att se till att när en uppgift var inövad skulle den tas bort från elevens studieprogram på praktikplatsen (Johansson, 1979). Johansson (1977) poängterar vikten av att eleven inte enbart lär ett visst handlingsmönster, utan också ett integrerat tänkande där problemlösning och kritiskt granskande av arbetssituationen och den egna arbetsinsatsen ingår. Klinikläraren hade förutom enskild undervisning och handledning med varje elev också ett totalansvar för elevens hela utbildningsprogram (Johansson, 1977). Klinikläraren var således, med den tidens begrepp, både en kunskapsförmedlare och en organisatör. Till uppdraget hörde också att upprätta goda sociala förhållanden för överförande av sociala och psykologiska kunskaper och deras tillämpning (Johansson, 1975). När Johansson och Danielsson (1981), några år senare, gav förslag på en utbildningsmodell, för olika yrkesgrupper inom psykiatrisk vård, skriver de att en samordning mellan lärare och handledande personal är en förutsättning. De anser att lärarna ska var minst lika insatta i arbetet på den aktuella arbetsplatsen

som anställd vårdpersonal. Den nära knytningen till arbetsplatserna ska kunna åstadkommas genom att lärarna antingen är anställda vid enheten eller att de är anställda av skolan men stationerade vid en utbildningsenhet (Johansson & Danielsson, 1981).

En skillnad mellan tidigare klinicklärare och nuvarande lärlingslärare är att klinicklärarna bedrev både praktisk och teoretisk utbildning på arbetsplatserna. När det idag, inom lärlingsutbildningen, ges möjlighet att verksamhetsförlägga all undervisning i yrkesämnena kan det innebära en svårighet för handledarna att undervisa i de teoretiska inslagen i yrkesämnena. Alla yrkesämnen är inte praktiska. Kanske bör lärlingslärares uppdrag utökas till att även innefatta undervisning av elever i APL-verksamheter. Eller bör vi, liksom många övriga europeiska länder, ha anställda utbildare/yrkespedagoger inom de olika yrkesområdena?

Yrkesläraren – mer än en parentes i historien

Resultatet i studien visar att lärlingslärarna arbetar individinriktat och utvecklar strategier för att skapa trygghet, kvalitet, skydd och stöd för den enskilde eleven. Skolan har, förutom sitt undervisande uppdrag, ett socialt ansvar och resultatet visar att eleverna även på lärlingsutbildningen behöver sina lärare. Alla ser dock inte samma nödvändighet i detta. Nilsson (2000) ger oss ett historiskt perspektiv på hur yrkeskunnandet har utvecklats och på yrkeslärarens uppdrag. I den praktiska yrkestraditionen har den yrkeskunnige tagit ansvar för, och sett som sin skyldighet, att förmedla yrkeskunnandet till nya generationer. Att fungera som förebild, och lära de mindre kunniga yrket, har varit ett sätt att bevara förtroendet inom yrket över generationer. Nilsson skriver att den sent påkomna arbetsdelningen, där vissa lämnar yrkesutövningen för att enbart fungera som lärare, ger problematiska konsekvenser. Han menar att det behövs yrkesutövare som har det utbildande uppdraget som en integrerad del i yrkesrollen istället för att ha personer som endast har det speciella uppdraget att utbilda (Nilsson, 2000).

Kanske yrkesläraren ska ses som en parentes i historieskrivningen om stora delar av uppdraget nu går tillbaka till handledaren? Nilsson (2000) skriver att lärandet i skolan framöver bör ses som ett komplement till lärandet på arbetsplatsen. Det innebär en förskjutning både placeringsmässigt och innehållsmässigt från skolmiljöerna, som de sista femtio åren varit dominerande, istället för

kompletterande. På så sätt får det produktiva arbetet en central roll för utvecklandet av yrkeskunnandet. Nilsson skrev då, för drygt tio år sedan, att mycket talade för att vi behövde en strukturell förändring av dåvarande förhållanden (Nilsson, 2000). Vid en föreläsning, tio år efter den refererade bokens utgivande, vidhöll Nilsson att yrkeskunnandet ska utvecklas i arbetet och inte i skolan (L. Nilsson Föreläsning vid Centrum för yrkeskunnande 110514). Det är kanske där vi är nu, med den nya lärlingsutbildningen, handledare som ersätter lärare och ett stort inflytande av arbetsmarknadens parter. Den strukturella förändringen som Nilsson (a a) efterfrågade kanske är på väg.

Berglund (2009) har en mer kritisk inställning. I sin avhandling ifrågasätter hon vad som händer med innehållet i utbildningen och med yrkeslärandet när APU-företagen förutsätts fungera som skolor och dessa samtidigt försöker att efterlikna ett företag. Hon ställer frågan om vilka kvalifikationer som möjliggörs under dessa omständigheter (Berglund, 2009). Vi kanske måste fråga oss vem skolan är till för.

Gymnasieskolans yrkesprogram ska ge mer än enbart utvecklandet av ett yrkestekniskt kunnande. Gymnasieskolan inrymmer idag i princip alla ungdomar och yrkeslärarna möter individer med olika behov och förmågor. En del har behov av socialt stöd för att kunna tillgodogöra sig utbildningen vilket resultatet i denna studie visar. Aarkrog (2011) visar också behovet av en systematiserad differentierad undervisning för elever som befinner sig på olika nivå (Aarkrog, 2011). Berners (2010) studie, genomförd på industriprogrammet, visar att yrkesläraren och den skolbaserade undervisningen fyller en funktion som inte går att ersätta med arbetsplatsförlagt lärande. Den skolbaserade undervisningen innebär en dekontextualisering där man kan träna steg för steg och även tillåta misstag. Det handlar om undervisning och inte produktion. För elever med dåligt självförtroende, koncentrationssvårigheter och en rädsla för vuxenvärlden innebär skolan en trygghet och även möjlighet till förlängd skolgång. Handledare på arbetsplatsen har inte alltid samma intresse av att stödja ”svåra elever” och handledarnas chefer ser inte alltid värdet av undervisning (Berner, 2010).

Resultatet visar att eleverna behöver sina lärlingslärare. Men kanske det även behövs yrkespedagoger som, likt tidigare klinicklärare, ansvarar för elevers utbildning på arbetsplatser inom ett visst område eller en viss bransch.

Maktförskjutning från skolan till arbetslivet

Resultatet visar hur arbetslivet påverkar val av kurser, urval av elever till APL-platser, lärlingslärares arbetsinnehåll och arbetsvillkor redan innan GY 2011 infördes. Arbetslivet spelar en aktiv roll och påverkar innehållet i utbildningarna alltmer efter införandet av GY 2011 genom att en institutionell samverkan mellan yrkesutbildning och avnämare utformats. Arbetslivet spelar en aktiv roll i styrningen av de yrkesinriktade programmen. Palmes vision 1968 om att skolan skulle vara en spjutspets mot framtiden har gått om intet. Det är inte skolan som driver utvecklingen utan företagen, alltså en rak motsats till Palmes vision. Sjöberg, Svensson och Larson (2009) skriver att skolan måste ingå i en jämlik samverkan med arbetslivet för att få samarbetet mellan skola och arbetsplats att fungera. För detta krävs att parterna analyserar relationerna ur ett maktperspektiv (Sjöberg, Svensson, & Larsson, 2009), vilket ännu inte genomförts.

Resultatet visar att makten förskjuts från lärarna och skolan till APL-verksamheterna, och ibland till kommersiella intressen. Lärarna hamnar i beroendeställning gentemot handledarna. Brist på tid och bristande insyn, ger ibland mest en organisatorisk kontroll. Indirekta bedömningar och en situation där pedagogiskt och ämnesdidaktiskt ansvar överläts till handledare, som inte har kompetens för uppdraget, begränsar förutsättningarna för ett lärande med kvalitet.

När arbetsmarknaden och arbetslivet föregår och styr utvecklingen inom gymnasieskolan finns risk att marknads aktörer tänker kortsiktigt alltefter vad som behövs inom företagen just nu. Ett slags ”just in time” där gymnasieskolan ska förse arbetsplatserna med den arbetskraft som för tillfället efterfrågas. Det blir företagsekonomi och inte nationalekonomi som styr (jfr Lundahl, et al., 2010). Risken finns att den enskilde eleven inte får den grund för ett livslångt lärande och den bildningsbakgrund, som behövs för att vara gångbar på en vidare och mer flexibel arbetsmarknad. Risken finns också att eleverna begränsas till vissa uppgifter på bestämda företag och att en inlåsnings effekt byggs in. Nylund (2010) är kritisk till nya gymnasieskolans begränsande effekter för elever inom yrkesprogrammen. Han drar slutsatsen att gymnasieutredningens förslag (SOU 2008:27) inte har som syfte att förbereda eleverna till att bli kritiska och demokratiska medborgare. Han finner istället att yrkesprogrammen kommer att handla om att göra eleverna anställningsbara. De ska socialiseras till lönearbetare och vara utrustade med de kompetenser som arbetsgivaren efterfrågar (Nylund, 2010). Lundström (2009) delar den uppfattningen och ser även att skolans uppgift att ge eleverna en mångsidig personlig utveckling ned-

prioriteras. Han är också kritisk till att gymnasieskolans uppgift i första hand blir att producera kompetent arbetskraft. Han menar också att avnämarnas inflytande kan innebära att utrymmet för lärares och skolledares professionella omdöme minskas (Lundström, 2009).

Förståelsen av omvärlden formas genom språk. Marknadsanpassade begrepp såsom kompetensbaserad och anställningsbar blir självklara och internaliserade på skolor och bland lärare. Språket har en legitimerande funktion och en social konstruktion formas via inverkan av samhällsliga institutioner (institutionella fakta). Lundström (2009) beskriver hur dominerande diskurser gör vissa tankekonstruktioner möjliga och utesluter andra. Förverkligandet av gymnasiereformen (GY 2011) och nya lärarutbildningen innebär en kamp om tolkningsföretrådet. Dessa reformer bidrar till att konstruera lärarens yrkesidentitet och uppgifter. Här formas också vilken slags kunskap, som ses som värdefull liksom lärarnas förutsättningar för arbetet. Bildningsbegreppet har hamnat i bakgrunden i och med den nya gymnasiereformen (Lundström, 2009).

Skolorna och dess personal får mindre inflytande och lärarnas yrkesroll måste anpassas till nya förhållanden. Det sker således en maktförskjutning från skolan till arbetslivet. Frågan är vem som får makten över kunskapsutvecklingen/kunskapsbildningen inom lärlingslärarens yrke.

Kraven höjs och yrket devalveras

Resultatet visar att lärlingsläraren i stora delar arbetar självständig. Lärarlaget finns inte till hands på samma sätt som för lärare i den reguljära skolbaserade utbildningen. Det innebär att brist på bredd i lärarkompetensen inte kan täckas upp av andra lärare i lärarlaget vilket man i *Yrkeskunnande: en likvärdig sökväg till lärarutbildningen mot yrkesämnen* (SOU 2008:112) ser som en lösning inom den reguljära skolförlagda utbildningen, då det krävs stor bredd för att täcka innehållet i ett program.

Resultatet visar att det ställs komplexa krav på lärlingsläraren. Det krävs ett brett, aktuellt och kvalificerat ämnes- och yrkeskunnande inom programmets olika områden bland annat för att kunna kvalitetssäkra APL-platser. En pedagogiskt och ämnesdidaktisk kompetens är grunden för arbetet med elever och handledare på APL-platser, för det komplementära undervisningsuppdraget på skolan och för den bedömande funktionen där flera personer kan vara involverade.

rade. Utifrån styrdokumentet måste lärare kunna avgöra vilken arbetsplats som ger förutsättningar för måluppfyllelse inom såväl kurser som mer övergripande mål. Det krävs också en god samordnings- och organisationsförmåga med överblick och insyn i yrkets olika delar. Läraren måste vara självständig, flexibel och ha förmåga att arbeta individinriktat även med elever som kräver ett omfattande pedagogiskt och socialt stöd. Vidare krävs en förmåga att kunna stå upp för skolans grundläggande värderingar och försvara elevens rättigheter gentemot kommersiella intressen. Paradoxalt nog ställer detta krav på inte bara förmåga till samarbete utan också ett visst mått av anpassning. Härtill kommer också behovet av ett personligt nätverk inom aktuell yrkesverksamhet. Läringslärarens uppdrag kännetecknas av en förmåga att arbeta gränsöverskridande mellan skolans värld och olika yrkeskulturer där man som lärare inte alltid ses som en auktoritet. Listan på kvalifikationer blir lång. Ett av regeringens motiv (Regeringen, 2011b) för införande av lärlingsutbildning var att det var svårt att finna yrkeslärare inom vissa områden. Det rimmar illa med resultatet i denna studie som istället visar behovet av kompetenta yrkeslärare inom lärlingsutbildningen.

Den skolpersonal, som besökt lärlingar under den treåriga försöksverksamheten har haft en lite annorlunda sammansättning än de lärlingslärare som dessförinnan medverkade i denna studie. I betänkandet av Nationella lärlingskommittén påpekas att yrkeslärare ställs inför problem med dubbla roller då de dels ska undervisa yrkeselever inom den skolförlagda utbildningen och dels hinna med uppföljningen av lärlingselever. En rekommendation ges att istället anställa speciella lärlingssamordnare, som enbart ägnar sig åt lärlingsutbildningen (SOU 2010:75). Vad lärlingssamordnaren bör ha för kompetens framkommer inte. Men arbetsuppgifterna består i att samordna lärlingsutbildningen, rekrytera och kvalitetssäkra arbetsplatser, uppföljning, utforma rutiner för samarbete, administrera utbildningskontrakt (Skolverket, 2011e; SOU 2010:75) och ”föra ut delar från kursplanen till moment på elevernas arbetsplatser” (Skolverket 2011d, s. 15). Under NORDYRKs konferens i Mariefhamn 110616 presenterar V Lindberg och I Berglund valda delar ur en ännu ej publicerad studie om *Försöksverksamheten med gymnasial lärling – ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv*. Studien, som alltså genomförts åren efter denna, visar även den en skillnad då den grupp som arbetar med lärlingseleverna är betydligt mer heterogen än vad deltagarna i denna studie är. Där finns både yrkeslärare och mentorer, studievägledare och kärnämneslärare med bland de som besöker eleverna på APL. Författarna finner att det blir en avgörande skillnad mellan personer som har relevant yrkesutbildning och de som inte har det. Styrdoku-

menten säger något till den som kan utbildningen och dess innehåll. Om detta är en bestående utveckling, att andra än yrkeslärare med relevant yrkesbakgrund besöker elever på APL-platsen, bedömer jag att risken finns att läraren får en roll av icke yrkesexpert som enbart riktar sin uppmärksamhet mot styrdokument och utvärderingskriterier. Om lärlingsläraren bara blir en rådgivare i frågor som rör handledning och lärande görs den nya rollen likt vad som beskrivs av (Isopahkala-Bouret, 2010) kontextoberoende och läraren blir mer expert i allmän pedagogisk betydelse än att vara expert i yrkesdidaktik. Konsekvensen blir, som tidigare beskrivits av (Filander, 2007), att om läraren förlorar sin roll som yrkeskunnig riskerar man även att förlora auktoriteten som lärare.

Det faktum att utbildningen till yrkeslärare förkortas och möjlighet ges att fastanställa obehöriga lärare (Prop. 2010/11:20; SOU 2008:52), gör det mer sannolikt att det blir verksamheterna som alltmer styr lärlingsutbildningen. Lärarna förlorar i auktoritet och självständighet. Lundström (2009) skriver att när ribban sänks för yrkeslärarutbildningen medan ambitionen samtidigt höjs för andra lärargrupper kommer det att medföra att problem byggs in i lärarkollektiven. Ur ett professionsperspektiv framstår detta, enligt Lundström (a a), som en devalvering av yrkeslärarens yrke (Lundström, 2009). Det krävs mer av lärarna men ges minskade förutsättningar för att klara det.

Slutsats

Ett motiv till att införa lärlingsutbildning har varit brist på utbildade yrkeslärare inom vissa områden. Min studie visar emellertid den avgörande betydelse yrkeslärarnas arbete har för kvaliteten i lärlingsutbildningen. För att lärlingsutbildningen ska utgöra ett reellt yrkesutbildningsalternativ, uppnå kvalitet och trovärdighet och inte stanna vid en politisk utopi krävs att lärlingslärarnas kvaliteter synliggörs. De utför ett kvalificerat uppdrag med avgörande betydelse för lärlingsutbildningen och dess elevers framtid. För att kunna hålla en hög utbildnings/undervisningskvalitet och rättssäkerhet när större delen undervisningen i programgemensamma ämnena flyttats till andra verksamheter än skolan, ställs höga krav på lärlingsläraren. Att det är lärlingsläraren som genomför besöken på APL-platserna ser jag som en självklarhet.

Yrkeslärarna, verksamma inom lärlingsutbildningen, står inför ett paradigmskifte där undervisning får en undanskymd roll. Det nya läraruppdraget är till stor del ett ensamarbete, som ställer krav på att kunna arbeta individanpassat och gränsöverskridande samt kunna anpassa sig till rådande förhållanden och samordna verksamheten runt elevens utbildning och lärande. Lärlingslärarens uppdrag formas av uppgiften som organisatör av utbildning. Det är ett komplext system som lärlingselevens lärande ingår i och läraren måste ha kunskap om hur detta komplexa system fungerar. De måste förstå innebörden i styrdokumentet utan att själv medverka i undervisningen och de måste kunna skapa en bild av vad eleven gjort. Variationen ökar i den utbildning ungdomarna får. Utbildningen genomförs i skilda verksamheter och lärarna lägger ett ”kunskaps pussel” där alla bitar i slutändan måste vara på plats för eleven ska uppnå en fullgod yrkesexamen.

Ett nytt arbetsinnehåll med nya arbetsvillkor innebär att lärlingsläraren måste utveckla nya strategier och didaktiska redskap. Kvaliteten, i det uppdrag lärlingsläraren utför, är beroende av tid och resurser. Här är skolledningens stöd avgörande.

Då lärlingsutbildningen ska vara en fullgod yrkesutbildning, snarare än en arbetsmarknadspolitisk åtgärd (jfr Ryan 1998), måste lärlingsläraren ha en gedigen yrkesutbildning och bred yrkeserfarenhet inom det område man utbildar för. Ett uppbyggt kontaktnät inom det aktuella verksamhetsområdet i regionen underlättar.

En formell lärarutbildning är nödvändig för en kvalitetsmässig och rättssäker yrkesutbildning. Efter införandet av GY 2011 leder gymnasial lärlingsutbildning dessutom till en yrkesexamen och är inte som tidigare yrkesförberedande. Inom lärlingsutbildningen är det handledare, som i de flesta fall saknar pedagogisk kompetens, som till stor del genomför yrkesundervisningen. Lärlingsläraren gör således bedömningar och betygsätter efter en undervisning som mestadels genomförs av handledare i olika verksamheter. Då är det av yttersta vikt med en formell behörighet, det vill säga lärarlegitimation för att säkerställa kvalitet och trovärdighet i utbildningen.

Lärlingslärare arbetar individriktat och möter på nära håll ungdomar i behov att ett socialt och psykologiskt stöd och behöver därför kunna förmedla kontakt till professionell hjälp. För det krävs kunskaper om samhällets skyddsnät och möjliga stödinsatser samt en egen medvetenhet om var gränsen går för den egna insatsen.

Lärlingslärarens främsta uppdrag bör vara att verka för utvecklandet av elevers yrkeskunnande. Om uppdraget istället också ska omfatta socialpedagogiska uppgifter, samtidigt som annan skolpersonal än yrkeslärare utför lärlingslärarens arbete med APL, finns risken att yrket mister sin professionella status. Detta påverkar också kvaliteten i utbildningen.

Lärlingsläraren befinner sig mellan skolans och olika APL-verksamheter och har ibland behövt anpassa sig genom underordning till APL-platsernas normer. Tydliga avtal eller eventuellt juridiskt bindande överenskommelser mellan dessa parter skulle bidra till att stärka lärarens position.

Utifrån ovanstående sammanfattande argumentation om studiens resultat kan följande slutsatser dras:

- *Lärlingslärarens uppdrag förutsätter gedigna yrkeskunskaper.*

- *Lärlingsläraren bör ha formell lärarkompetens.*
- *Lärlingsläraren behöver resurser och ledningsstöd.*
- *Lärlingsläraren bör arbeta ämnesdidaktisk med teorier om lärande som grund.*

Studiens resultat får implikationer för lärlingsutbildning och yrkeslärarutbildning.

Genom införandet av den nya yrkeslärarutbildningen (start HT 11) ges behörighet i enskilda ämnen. Lärlingsläraren behöver en bred erfarenhet och behörighet i ett flertal av det aktuella programmens programgemensamma ämnen⁴³ (tidigare karaktärsämnen).

Inom lärlingsutbildningen måste skolledningen skapa förutsättningar för en tidsberäkning som ger lärlingslärarna tillräckliga tidsmässiga resurser för att kunna utföra arbetet med kvalitet. Yrkeslärarna kan heller inte ersättas med annan skolpersonal inom lärlingsutbildningen.

Om handledaren på APL-platsen, som till stor del övertar lärarens uppdrag, ska kunna ersätta läraren krävs en pedagogisk/didaktisk utbildning som har en annan omfattning än vad som ges exempel på i denna studie. Eventuellt krävs också ett teoretiskt kunnande på en högre nivå då ett flertal av de programgemensamma ämnena på yrkesprogrammen har ett teoretiskt inslag, som överskrider vad som är möjligt att hinna med, inom ramen för den begränsade skolförlagda tiden.

⁴³ Yrkesprogrammen har efter införandet mellan tio och tjugo programgemensamma ämnen.

Summary

The apprenticeship programme teacher

– a study of how the role of the vocational teacher is formulated in conjunction with the introduction of upper secondary school apprenticeships

Introduction

This study deals with the apprenticeship programme that commenced in autumn 2007 at a small number of model schools and at a further school with "an arrangement similar to an apprenticeship programme". The area under examination is the change in the work of teachers in healthcare and vehicle engineering that has taken place following the introduction of the apprenticeship programme.

Although apprentice programmes have come and gone over the past century, the initiatives embodied in GY 2011 are among the more extensive. The role of a teacher on an apprenticeship programme differs from that of the vocational teacher involved in school-based education. Their mission and working conditions are changing as responsibility for the students' learning is largely being handed over to supervisors at the workplace.

The new apprenticeship programme has starting points that differ from the established, school-based programme. The role of a specific group of vocational teachers is changing along with changes in their working conditions. What this entails has not been described previously. There is thus a lack of current research that examines and describes the work of an apprenticeship programme teacher.

The purpose of this study is to highlight how the role of the apprenticeship programme teacher is formulated.

- How will the apprenticeship programme teacher work?
- What will the role of the apprenticeship programme teacher be once a large part of the education process has been moved to the workplace?
- How will this role shape the apprenticeship programme teacher?

Background

An historical review of the changes that vocational programmes at upper secondary school have undergone reveals a number of recurring problem areas, such as workplace-based education versus school-based education and the depth of vocational programmes in relation to their breath. In addition, there is the extent of general education in relation to vocational subjects as well as the student's elective subjects in relation to the demands of the labour market (SOU 2008:27). One of the major changes that has taken place over the past 40 years is the 1971 Upper Secondary School Reform, which is founded on the Government Report from the 1960s (SOU 1963:42) and the Vocational Training Commission (SOU 1966:3). In the two-year vocational programmes the proportion of general education subjects increased whilst vocational subjects decreased. During the 1970s and 1980s, a number of enquiries and trials took place. Of greatest significance to the vocational programmes was the Government Report on Upper Secondary Vocational Training Enquiry (SOU 1986:2-3) which in 1986 laid the foundation for the three-year vocational programmes.

In conjunction with the introduction of the programme upper secondary school in 1994, the school was decentralised and students were offered a wide range of new options. The function of the teachers changed, partly as a result of increased collaboration with industry (Prop. 1990/91:18) and partly as a result of the demands on the teacher being changed in the light of the increased emphasis on the personal education of the students (Prop. 1990/91:85). All upper secondary school programmes, both theoretical and practical, became three-year programmes, offering preparation for higher education (SOU 1992:94). The programme lasted through to the introduction of GY 2011 during the 2011/12 academic year.

GY 2011 involves three possible specialisations: vocational programmes, apprenticeships and programmes leading to higher education. The apprenticeship programme offers the same professional qualification as the school-based voca-

tional programmes. The number of general subjects has been reduced within the vocational programmes, which no longer offer eligibility for higher education. The aim of GY 2011 was in part to create conditions for more young people to achieve a pass grade, and thus graduate with a professional diploma, and to facilitate the transition to working life (SOU 2008:27).

GY 2011 can be seen partly as a reversal to the school system prior to 1971 and a deviation from the knowledge and education ideal that has been prominent in recent decades. Students on the vocational programmes will be cut off from higher education. GY 2011 will lower the level of ambition in such a way that the labour market could in time become limited for this group of students. Lundahl, Arreman, Lundström and Rönnerberg (2010) write that previous reforms have been adapted to the needs of the labour market but now it is the financial interests of companies and industrial sectors that are the governing factors rather than national economy considerations (Lundahl, et al., 2010).

In Sweden, various trials with apprenticeships were initiated at different times during the last century although without ever having any major impact. Education models that came about when the Social Democrats were in power highlighted socially oriented economic and community functions whilst liberal models used economic and social functions for individuals and companies as a starting point (Lundahl, 2008). Apprenticeship education in Sweden has been weak compared to other European countries.

The reason for an apprenticeship programme is to provide apprentices with vocational training and the latest equipment at the same time that companies acquire the skills and expertise they are looking for (SOU 2010:75). In Sweden, one of the advantages of an apprenticeship programme is that students who are tired of school can begin working with something practical; something they are interested in and where they acquire up-to-date skills and knowledge (Olofsson & Wadensjö, 2006; Skolverket, 2006b). At the same time, international comparisons show that greater demands are being made on the motivation and responsibility of the person training as an apprentice. A further advantage of an apprenticeship is felt to be that the transition to working life is facilitated and the risk of social marginalisation is counteracted. For better or worse, an upper secondary school apprenticeship means an adaptation to the labour market, which exerts considerable influence on education. A further reason for introducing apprenticeships is the difficulty, in certain areas, of recruiting vocational teachers (Regeringen, 2011).

The apprenticeship system and its development in Europe are not consistent. The starting point differs depending on whether the apprenticeship is regarded as a labour market initiative or a vocational programme (cf. Ryan). How the apprenticeship programme is governed, organised and funded differs and comparisons are difficult. Regardless of the country, a key success factor has been how the interaction between working life and school has been developed and governed. Effective collaboration between these parties is of major significance. The conditions for an apprenticeship programme, as well as issues regarding the quality and status of the education, have been central in research into apprenticeships. The conditions for the interdisciplinary learning that is typical of an apprenticeship programme have also been described together with questions about the students' professional socialisation, motivation and assessment.

In 2002, the Copenhagen Declaration was adopted. The purpose of the Declaration was to improve vocational programmes with the aim of reinforcing global competitiveness. The aim was for the EU to become the most dynamic, knowledge-based economy in the world (European Commission Education & Training, 2002). In the agreement reached in Copenhagen and in the follow-ups made every other year since then, the teachers' education, professional updates and language skills have been highlighted. The result is the aspiration to raise the attractiveness of the teaching profession and at the same time raise the level of expertise of teachers and school managers.

The relationship with working life forms the basis for the identity of the vocational teacher although switching from being an expert in school to acquiring a more supportive role in an apprenticeship programme is not without its problems. In contact with workplaces, the supervisor is expected to be an expert and a teacher in the provision of advice on educational matters.

Vocational teachers in Swedish apprenticeship programmes are influenced by national reforms. The recipients can exert a great deal of influence and the teachers' right to decide on the design and content of the vocational programme is being diminished. The work is aimed at the learning processes of individual students, both at school and at the workplace. The teachers' duties will thus also include support for supervisors and a more complex assessment of students. Apart from the demand for up-to-date knowledge and breadth within the pro-

professional areas in which they are educated, indirect duties demand specific expertise in other areas.

In the EU, the importance of skills development for vocational teachers is being highlighted. Professional knowledge must be updated and language skills developed. Despite this, Sweden is introducing an exception for vocational teachers when the demand for authorisation is introduced on July 1, 2012 (SFS 2010:800). The admission requirements for vocational teacher training programmes are also being lowered.

Theoretical perspective

In this thesis, a social constructionist perspective and an overall theoretical approach have been adopted in the analysis of the results. As the interaction between human beings is the basis for the development of knowledge and an understanding of reality, knowledge design in this respect becomes relative and socially initiated and is then shaped successively (Berger & Luckmann, 2007; Sandberg, 1999).

The teachers and those around them are viewed in relation to each other. When conditions for the teachers' work related to programme organisation are changed, a new professional role is created. In this way, the teachers help to form their opinions and the opinions of others about apprenticeship programme teachers. By being at the interface between school and different workplaces, the former role and tasks of a teacher are reformulated. The vocational teacher profession is shaped by experience, the impact of different social interactions at the workplace and school and the image portrayed in the media. Traditions and the culture and language of the school and the workplace contribute to this construction.

Methodology

The thesis has a qualitative design where data is created based on the experience of the apprenticeship programme teacher. Experience that is perceived as relevant and meaningful provides knowledge and by focusing on practical activities, the gap between thoughts and action is bridged. Knowledge becomes relative and thoughts are tested through action (Dewey, 1946; Hesslefors Arktoft, 1996).

In this study, data is formed using the Critical Incident Technique and interviews. By using "critical incidents" the events that are perceived as critical (satisfactory or frustrating), are highlighted in the professional work performed and the experience gained, which in day-to-day work deviated to some extent. The interviews that constituted the dominant method provided a basis for dialogue and a deeper understanding. "Critical incidents" acted as a complementary method in data collection.

The investigation group comprised 13 teachers: seven healthcare teachers and six vehicle engineering teachers. In addition, there were 11 teachers who took part in the data collection by providing critical incidents and who also acted as a reference group (see below).

In the first step, critical incidents from vocational teachers were collected and analysed by the investigation group (apprenticeship programme teachers) and the reference group. The results formed, among other things, the basis for the interview guide. Incompletely written incidents were used as an individually designed part in the interview guide for the subsequent individual interviews with the apprenticeship programme teachers.

The data material was analysed in three stages. In the first two stages, content analysis was used with a varying degree of interpretation. The first step involved a textual content analysis of the critical incidents using the classification according to Flanagan (1954) and the second step involved a qualitative content analysis (Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 2002) where transcribed interviews and critical incidents formed a common database. In the third step, theory-governed analysis was conducted with the support of social constructionist theory (Crabtree & Miller, 1999; Hsieh & Shannon, 2005; Miller & Crabtree, 1999a, 1999b).

The basis of the first analysis, which was textual, contained a total of 80 critical incidents from the investigation group and 56 from the reference group.

In the data material for the second analysis, which was conducted using qualitative content analysis, the transcribed interviews were included as well as the critical incidents from the apprenticeship programme teachers. The data material was analysed using qualitative content analysis (Graneheim & Lundman, 2004; Patton, 2002) and inductive content analysis (Lundman & Hällgren Graneheim, 2008; Patton, 2002).

Through an open, theory-governed analysis, where the social constructionist theory (Berger & Luckmann, 2007; Sandberg, 1999; Searle, 1999) acted as a screen, the results from the previously conducted analysis (number 2) are analysed. By reading the results alternately, as a totality and as individual parts (categories and sub-categories), the concepts of individualisation, adaptation, co-ordination and interdisciplinary action emerged as being significant to the design of the role of the apprenticeship programme teacher.

Results

Based on the analysis of the teachers' accounts, four themes emerged: The content of the work of the apprenticeship programme teacher; The working conditions of the apprenticeship programme teacher; The characteristics of the apprenticeship programme teacher; and The strategies of the apprenticeship programme teacher.

The *Content of the work of the apprenticeship programme teacher* theme describes what the apprenticeship programme teacher does, which contributes to shaping the role of the apprenticeship programme teacher. The teacher functions as a unifying link, with overall responsibility for the students' practical and theoretical education in programme-specific subjects, and they arrange the students' work placements. The teacher informs, recruits, trains and supervises supervisors at different workplaces and prepares, follows up and supervises the students during the placements. There is also a presentation of the extent to which the teacher is prepared to change workplace. In the search for workplaces, the aim is to find what are termed 'totality placements'. These are characterised by a diversity of operations. At a good 'totality placement' the student can remain there for the whole of the time at vocational upper secondary school although sometimes the student has a new placement each year or even each term.

The teaching at the school is based on the students' concrete experience. Theory and practice are integrated into the teaching.

An important part of the content of the work of the apprenticeship programme teacher is assessing the students' performance. The teacher makes an indirect and carefully considered assessment based on the data available.

The teacher supports the students as they move into adult life. The teacher endeavours to provide students with a secure start to the placement by mediating the relevant social code. The teacher also assumes the role of extra parent and friend, setting limits and providing support to students with a record of absenteeism. The teacher can also be the person responsible for identifying new opportunities for those students who do not have the prerequisites for achieving the programme objectives.

The *Working conditions of the apprenticeship programme teacher* theme contains descriptions of specific terms and conditions that govern the work that largely takes place outside the school and in collaboration with the students' placement companies. The teacher sometimes fits in with the conditions at the workplace. The school as an organisation is not always used to co-operating with commercial enterprises. In some respects the supervisor takes over the function of the teacher and acquires pedagogical responsibility even if the teacher still retains formal responsibility. Method exercises and practical training at school are reduced in extent or disappear completely. The teacher has fewer practical and theoretical teaching assignments whilst the volume of administrative and organisational tasks increases.

When students in different ways "mess up their placements" it is not only a problem for the student but also for the teacher and the school. It impacts on the reputation of the teacher and the school.

Resources and support for apprenticeship programmes have not always been handled by the school to the desired extent. At times, the school management can demonstrate a lack of understanding.

The teacher must have broad subject and professional knowledge and be very familiar with different companies and sectors in order to be able to assess the quality of the placement and gain an understanding of the role and working situation of the supervisor. According to the teachers, this requires several years' work in the area and considerable subject knowledge.

Specific to the apprenticeship programme teacher is the fact that a great of the working time is spent outside the school. For the majority, the role of the apprenticeship programme teacher involves travelling, armed with a mobile phone and being constantly available for a great deal of the time. There is considerable variation with regard to the frequency, form and content of the visits

to the placements. The level of variation can depend on the needs of the student or on the organisational ability of the teacher.

Students on the apprenticeship programme are updated and have current skills, which the school and the teachers sometimes have difficulty matching.

The *Characteristics of the apprenticeship programme teacher* theme describes what appears to be characteristic features of the apprenticeship programme teacher. The teachers are individually oriented and have overall responsibility for their apprentices and their education. They try to identify and use as a starting point the knowledge and skills development of the student in order to find different ways to organise a programme using an approach that enables the individual student to complete the programme. The teacher is available for the students, but also for supervisors and parents, by telephone, text message and e-mail.

The teacher is independent and often responsible for planning his/her work and working hours. Virtually all teachers work entirely on their own and sometimes working alone is regarded as difficult. The influence of the school management on the work of the teacher is often minimal. Some teachers feel that apprenticeships are something they are responsible for completely as all activities around the student need to be co-ordinated. The ability to structure and organise, plan for the long term and see the totality in each individual student's education are crucial as during the placement the students work in parallel on many different courses.

The teacher is flexible with regard to the working approach and is prepared to act spontaneously as situations arise. Here there is a difference compared to school-based education, where the timetable and meeting times are the governing factors. A more flexible arrangement means that the teachers have less direct control than is the case with classroom teaching.

The teacher must adopt a "selling" approach in order to secure placements for the students and sometimes they assume a modest and compliant attitude towards the workplace. It happens that demands are toned down, as it is difficult to make demands on a supervisor without them receiving something in return. The teacher "launches" the students at the workplaces and therefore does not always have full insight into the day-to-day work. When there is a lack of time

and students are bright, it could happen that they become part of the regular team and work unsupervised.

The teacher makes use of a large network in different areas. After many years of professional work, several have built up an extensive network of contacts, which needs to be maintained and developed if the work is to function smoothly.

The *Strategies of the apprenticeship programme teacher* theme describes the different strategies developed by the teacher when working on the apprenticeship programme.

The teacher has a strategy for creating security for individual students in the apprentice class and at the placements. The teacher uses his/her personal knowledge of both student and supervisor in order to assess where each student is to be placed. The aim is to recruit the most suitable supervisor for each student.

The teacher also adopts a shielding strategy. Physical working environment risks must be eliminated and the teachers must monitor psychosocial risks. In addition, they assess whether students with personal problems could be best served by remaining at school.

The teacher has strategies for supporting the students' learning, mainly in programme-specific subjects. Students who do not succeed well in the theory but who are successful and have the practical ability must be highlighted for the expertise they have demonstrated.

Teachers develop different strategies for making an assessment. The majority set grades at a predetermined time. However, it could be that grades are set when the student is considered ready or when the teacher feels that in the future the student will be able to perform in relation to the objectives. If students find it difficult to express themselves in writing, the teacher can offer them the opportunity to answer questions verbally in conjunction with a visit to the placement.

Formulating the role of the apprenticeship programme teacher

The theory-governed analysis indicates that the teacher and those in the immediate environment, together with students, supervisors and other key persons, are integrated into a social process. In this process the specific role of the apprenticeship programme teacher is formulated and reformulated. Individualisation, adaptation, an interdisciplinary approach and co-ordination emerge as expressions for formulating the role assigned to the apprenticeship programme teacher.

An individualised working approach is characteristic of the work of the apprenticeship programme teacher. They get close to the student in a spatial sense and in more of a psychological sense. The role of the apprenticeship programme teacher can also be seen as a social and cultural arrangement, which from a macro-perspective is influenced by the transition from modern, large-scale, rational education models to individual, small-scale, flexibly designed, post-modern models (Höjlund, et al., 2005).

The role of the apprenticeship programme teacher requires a certain degree of adaptation to professional activities outside school. The teacher no longer has the independent mandate previously offered by the school culture and organisation. The role of the apprenticeship programme teacher does not carry the authority that the vocational teacher had previously as a teacher at a school, and instead they have to some extent adopted a subordinate position of dependence. Adaptation shaped by social interaction in day-to-day life contributes to shaping the role of the apprenticeship programme teacher. Sometimes, the workplaces could have special wishes regarding a certain category of student and sometimes commercial interests come to the fore. The teacher adapts to these varying assertions. When the pedagogical work shifts to the supervisor, the teacher adapts to this.

The role of the apprenticeship programme teacher is shaped by the school culture and the workplace culture. An interdisciplinary approach in time and space is a precondition for the new professional role. As a vocational teacher, both vehicle engineering teachers and healthcare teachers already have an internalised professional life embodied in their respective cultures and professional identities. The results show in different parts the interdisciplinary approach that contributes to forming the role of the apprenticeship programme teacher.

The apprenticeship programme teacher assumes a co-ordinating role, where practical and theoretical elements of the programme form a totality. Their role is directed at creating conditions for whole groups to achieve their training objectives although mainly to support the individual student. Co-ordination is directed at harmonising theory and placement and creating practical, geographical and time conditions for teacher and student during placements.

The role of the apprenticeship programme teacher leads to the formulation of what is in part a new professional role. It is influenced by interdisciplinary work, frequently shaped by the circumstances that govern work outside the school. This individualised work, where the starting point is often individual students and their interests, requires adaptation. An apprenticeship programme teacher with overall responsibility for the students' professional training co-ordinates content, individuals, groups, assessments and times.

Discussion

Those teachers involved in apprentice training largely work at companies where the students carry out the workplace-based part of their programme. The results indicate that in many situations the apprenticeship programme teacher adapts to the demands and expectations of the company. The role of the teacher is reformulated to a certain extent in line with this adaptation. Lindberg (2003b) compares in his study how different rational activities govern the content of school-based education with an apprenticeship programme. In an apprenticeship, attention is directed at production. In school-based vocational programmes, the focus is on curriculum-directed teaching. At a "learning placement", knowledge is a result of education that needs to be transferred to future work situations. Learning is at the forefront and the application is in the background. In a "production placement", the use of knowledge is at the forefront whilst learning is a background factor (cf. Berger and Luckmann). School-based apprenticeships are thus different not only in form but also in content (Lindberg, 2003b). The results indicate that in circumstances where learning placements are not at the forefront, and where it is difficult for the school's value systems to prevail (cf. Lindberg 2003 and Berglund 2009), the role of the teacher is reformulated to comply with the new, external circumstances.

Results show that the apprenticeship programme teachers have closer interaction with working life than teachers working with school-based vocational upper secondary school programmes. In many respects, workplace-based education is still only practice (Skolinspektionen, 2011). However, even if the results from the study reveal a higher level of quality in co-operation with working life there are shortcomings. The school management has not always provided the resources and support required for the teachers' assignment. The study by Lemar (2009) also highlights shortcomings in the support provided by the school management to the teachers and the school management lacks experience of workplace-based education. She states that working life lacks the tradition, scope and ambition to conduct a dialogue with the school. For the programmes to develop in both school and working life, the development of activity strategies is required.

The results show that the co-ordinating role of the apprenticeship programme teacher is central. Each individual student must be given what is required to achieve the objectives laid down in the curriculum. The results largely concur with what Skolinspektionen⁴⁴(2011) describes as the co-ordination expertise of the vocational teacher. This means, among other things, that the teacher is required to communicate the role of the school, pick up on the needs of the workplace and make indirect assessments with the aid of the supervisor. However, according to Skolinspektionen (a a), co-ordination expertise also means that the teacher must guide the student's learning in working life. There is no support for this in the results from this study. The apprenticeship programme teachers do not have the mandate or the authority at the workplaces to lead; it is more the case that they follow and adapt.

The results show that the assessment of student performance is complex and there is a relatively large variation in the teachers' approach. The assessment is based to a certain extent on information from the supervisor, which is not always simple (cf. Isopahkala-Bouret, 2010). Grades must be based on a collective assessment, which also includes school-based course content, often for several parallel courses. Organisational conditions and flexible solutions are crucial, as is the professional knowledge of the teacher, both as a teacher and in the profession for which the student is being trained. The results show that there are teachers who can make a careful assessment of workplace-based learning although there are also examples where teachers do not have the pre-

⁴⁴ The Swedish Schools Inspectorate

requisites for following the student and being able to set grades correctly. There are also certain misconceptions regarding how it is envisaged that assessment of students' professional knowledge and expertise will take place.

The results show that the apprenticeship programme teacher is shaped by an individualised way of working with both students and supervisors. The teachers meet students with a varying range of social problems and the role could sometimes be likened to that of a social worker. The individualised working approach provides students with considerable support and the line between education and social work is sometimes very fine. The apprenticeship programme teachers provide vulnerable students with close social support over a long period. Students with difficult home conditions, mental problems, different neuropsychiatric conditions or learning difficulties are highlighted. The apprenticeship programme teachers are available, demonstrate their belief in the student and do not give up. The work of the students includes elements of social change, problem-solving and empowerment similar to accepted definitions of social work (cf. Meeuwisse, Sunesson and Swärd, 2000). However, even if there are similarities to a social worker it is wrong to say that the teachers function as social workers. They provide social support but they are not social workers. The teaching profession is based on pedagogical, didactic knowledge and learning is the focal point. Striking a balance can sometimes be difficult and when the teachers put themselves in the role of parent or friend, the professional element can be lost.

The question is what remains of the teacher's professional role if teaching duties at the school are reduced dramatically and symbols in the form of school language and culture, method training rooms and school workshops disappear. The school system as an institution, with its norms, is represented by a thought system that is ultimately based on and legalised by school language, books and classes. What remains of the role of the teacher following reformulation? The teaching profession is characterised by conditions and roles are changing. Teachers are expected to focus on changing their work. Carlgren and Marton (2002) state that the shifts that take place in knowledge development in the profession are sometimes paradigmatic. This means that it is not possible to use the knowledge developed previously in new practice which the teachers are expected to develop (Carlgren & Marton, 2002). It is perhaps the case that vocational teachers who work on apprentice programmes are facing a paradigm shift where teaching is less obvious. With new tasks, new conditions and new working strategies, the apprenticeship programme teacher works in a complete-

ly new context and yet is still a teacher even if they do not teach to the same extent as previously. Aspects such as individualisation, adaptation, an interdisciplinary approach and co-ordination shape this new group of teachers.

The question is, at what price are the pedagogical and didactical roles of the teacher being transferred to the supervisor? The results show that the teachers have considerable trust in the supervisors. To a certain extent this can be perceived as an uncritical approach – hardly anyone questions the fact that the supervisors are taking over a large proportion of the didactical work of the teacher. The question then is, at what level of quality this is being done? Even if the supervisor has up-to-date professional experience and discharges his/her professional duties daily there is sometimes doubt on the part of the teachers as to whether the supervisor has sufficient knowledge. Aarkrog (2011) describes a similar experience when Danish supervisors on a healthcare programme did not have the capacity to broaden the perspective beyond the task in hand (lecture at the NORDYRK⁴⁵ conference in Mariehamn, Åland, June 16, 2011). Learning purely from experience probably does not provide the knowledge development required to achieve the vocational upper secondary school programme objectives. According to Ellström (2006), learning from experience requires knowledge, which helps students to identify, interpret and reflect on the information generated by experience. Even in conjunction with relatively complex roles, it could be difficult for the individual to develop concepts and knowledge based on experience. Experience learning thus presupposes some form of cognitive support, which formal education can provide. This ought to be directed at promoting knowledge development in relation to problems and events in day-to-day work (Ellström, 2006). There is a risk that learning will be directed at adaptation instead of development (cf. Ellström, 1992).

The results show how the role of the apprenticeship programme teacher becomes interdisciplinary, based on the work content and working conditions. Socially, timewise and spatially, the apprenticeship programme teacher acts in a border area, where the students learn the profession both at school and in working life. Several studies describe the work of the teacher group in networks (Isopahkala-Bouret, 2010; Volmari, et al., 2009b), which is a way of working on an interdisciplinary basis. Aarkrog (2011) demonstrates the potential of teachers working on an interdisciplinary basis to make use of a taxono-

⁴⁵ NORDYRK – The Nordic Vocational Education and Vocational Didactics Network

my developed to help them to see, guide and support the student along the path from a close and specific situation to an expert situation (Aarkrog, 2011).

The results show that apprenticeship programme teachers often work alone in their programmes. They work without the presence of a team or supervisors, which could be assumed to make the establishment of the professional role of the apprenticeship programme teacher more difficult. The *collective intentionality* (cf. Berger and Luckmann, 2007) has not yet been given the conditions to develop among vocational teachers working in apprenticeship programmes. This form of education is still at an early stage in its establishment and the apprenticeship programme teachers working within it are relatively few in number.

The results show a similarity between the role of the apprenticeship programme teachers and the professional role of a clinical teacher in healthcare before the introduction of the programme upper secondary reform in 1994. One difference between the earlier clinical teacher and the present apprenticeship programme teacher is that the clinical teacher ran both practical and theoretical education at the workplace. Now that the opportunity is provided within apprenticeship programmes to offer all teaching in professional subjects at the workplace, this could entail a difficulty for the supervisors to teach the theoretical elements in the professional subjects. Not all professional subjects are practical. Perhaps the role of the apprenticeship programme teacher ought to be expanded to include teaching students at the workplace.

The results show that the apprenticeship programme teachers work with an individual focus and develop strategies for creating security, quality, protection and support for individual students. Apart from the teaching role, the school has a social responsibility and the results show that the students within the apprenticeship programme also need their teachers. Not everyone, however, realises the importance of this. Nilsson (2000) states that professional practitioners are needed who have the role of educating as an integral part of their professional assignment as opposed to people who only have the specific role of teaching. Nilsson stood by this assertion at a lecture at the Vocational Skills Centre on May 14, 2011. Berglund (2009) adopts a more critical position. In her thesis, she calls into question what happens to the content of the programme and professional learning when placement companies are expected to function as schools and at the same time, schools try to imitate companies.

The results show how working life affects the choice of courses, the selection of students for placements, the work content and working conditions for the apprenticeship programme teacher even prior to GY 2011. Power is being shifted from the teachers and the school to the placements. The teachers end up in a position of dependence in relation to the supervisors. Indirect assessments in a situation where the pedagogical and subject-didactical responsibility is transferred to supervisors, who do not have the expertise to handle such a role, can limit the conditions for assuring learning quality. Market-adapted concepts such as 'competence-based' and 'employable' become self-evident and internalised at schools and among teachers. Language has a legitimising function and the social construction is shaped by the impact of social institutions. The professional role of teachers is adapted to the new conditions.

This thesis shows that the demands on teachers are being increased and at the same time there is a risk that the vocational teachers in the apprenticeship programme see their profession devalued. The results indicate that the apprenticeship programme teacher largely works independently. This requires broad, up-to-date, advanced subject and professional knowledge within the various areas in the programmes, among other things to be able to quality-assure the placements. Pedagogical and subject didactical expertise forms the basis for working with students and supervisors at placements, for the complementary teaching role at school, and for assessment, where several people can be involved. Based on the governing documents, teachers must be able to decide which workplace offers the best conditions for satisfying course objectives and more general objectives. This also requires good co-ordination and organisational ability with an overview and insight into the various aspects of the profession. The teacher must be independent and flexible and have the capacity to work individually even with students who demand extensive pedagogical and social support. Furthermore, they must have the capacity to stand up for the basic values of the school and defend students' rights in the face of commercial interests. Paradoxically, this not only demands an ability to co-operate but also, to a certain extent, to adapt. In addition, there is the need for a personal network within the professional area in question. The list of qualifications is long. One of the reasons put forward by the Government (Regeringen, 2011) for introducing the apprenticeship programme system was that it was difficult to find vocational teachers in certain areas. This concurs poorly with the results from this study, which instead indicates a need for expert vocational teachers in apprenticeship programmes.

A current study dealing with *Trials with vocational upper secondary apprenticeship programmes*, run after this study, indicates a difference as the group that works with apprentice students is now considerably more heterogeneous. Those who visit the students at the placements include vocational teachers, mentors, study advisers and core subject teachers. The authors find that there is a crucial difference between those who have relevant professional training and those who do not (V. Lindberg and I. Berglund's lecture, NORDYRK Conference, Mariehamn, June 16, 2011). If the apprenticeship programme teacher only becomes an adviser in matters related to supervision and learning, the new role, as described by Isopahkala-Bouret (2010), is made context-dependent and the teacher becomes more an expert in a general, pedagogical sense than an expert in professional didactics. The consequence, as described previously by Filander (a a), is that if teachers lose their role as a professional expert there is also the risk that they will lose their authority as a teacher.

Conclusion

One motive for introducing an apprenticeship programme has been the lack of trained vocational teachers in certain areas. However, my study indicates the crucial significance of the vocational teacher to quality in the apprenticeship programme system. If the apprenticeship programme is to be a genuine vocational training alternative, achieving quality and credibility – and not remaining on the level of political utopia – the qualities of the apprenticeship programme teachers must be highlighted.

Vocational teachers who work within the apprenticeship programme are facing a paradigm shift where teaching acquires a less obvious role. The new role of the teacher largely means working alone, which requires being able to work both in a manner adapted to the individual and, in an interdisciplinary manner, being able to adapt to the prevailing circumstances and co-ordinating activities around the student's education and learning. The role of the apprenticeship programme teacher is shaped by the task of organising the programme. Variation in the education young people receive is increased due to the fact that it takes place at different companies. The teachers put together a "knowledge jigsaw" where all the pieces must ultimately be in place for the student to graduate with a professional diploma.

New work content and new working conditions mean that the apprenticeship programme teacher must develop new strategies and didactical tools. The quality of the work of the apprenticeship programme teacher is dependent on time and resources. In this respect, support from the school management is crucial.

As the apprenticeship programme must be a complete professional training programme rather than a labour market policy measure (cf. Ryan 1998), the apprenticeship programme teacher must have solid professional training and broad professional experience within their specific teaching area.

Formal teacher training is necessary if a vocational programme is to maintain the correct level of quality and comply with the rule of law. Following the introduction of GY 2011, the apprenticeship programme will lead to a professional qualification. Within the apprenticeship programme, it is supervisors, who in the majority of cases lack pedagogical expertise, who are largely doing the vocational teaching. The apprenticeship programme teacher makes assessments and awards grades following teaching that is carried out mostly by supervisors at the different companies. Consequently, it is of vital importance to have formal eligibility, i.e. qualification as a teacher, to assure quality and credibility in the programme.

An apprenticeship programme teacher works in way that the focus is on the individual and they come into close contact with young people who are in need of social and psychological support. They therefore need to be able to mediate contact with professional help for those young people who need such help. This requires knowledge of the safety net in the community and possible support initiatives as well as personal awareness of where the limit is for their own involvement.

The primary role of the apprenticeship programme teacher ought to be to work to develop the students' professional expertise. If this role also includes socio-pedagogical duties, at the same time that school personnel other than the vocational teachers do the work of the apprenticeship programme teacher at the placement, there is a risk that the work will lose its professional status.

The apprenticeship programme teacher works between the school and different placements and sometimes needs to adapt through subordination to the norms

at the placement. Clear assurances or possibly legally binding agreements between these parties would contribute to reinforcing the teacher's position.

Based on the above condensed presentation of the results of the study, the following conclusions can be drawn:

- *The role of the apprenticeship programme teacher presupposes solid professional knowledge.*
- *The apprenticeship programme teacher ought to have formal teaching qualifications.*
- *The apprenticeship programme teacher needs resources and managerial support.*
- *The apprenticeship programme teacher ought to work in a subject-oriented manner based on learning theories.*

The results from the study have implications for vocational teacher training and apprenticeship programmes.

Through the introduction of the new vocational teacher programme (commencing in autumn 2011) eligibility is gained in individual subjects. The apprentice programme teacher needs broad experience and eligibility in a number of the subjects that are common to the programme in question⁴⁶ (previously designated programme-specific subjects).

Within the apprenticeship programme, the school management needs to create a system for estimating time that offers the apprenticeship programme teachers sufficient time resources to perform the work with the requisite level of quality. Nor can the apprenticeship programme teachers be replaced by other school personnel within the apprenticeship programme.

If the supervisor, who at the workplace largely takes over the duties of the teacher, is to replace the teacher, pedagogical/didactical training is required where the scope is different to what has been presented as an example in this

⁴⁶ Following the introduction, the vocational programmes have 10 to 20 subjects that are common to all programmes.

study. Theoretical knowledge on a higher level could be required as the majority of the subjects common to vocational programmes have a theoretical element and go beyond what is possible to cover within the limited school time that has been allocated.

Appendix

I nya lärarutbildningen, som startade hösten 2011, ersätts tidigare lärarexamen av fyra nya yrkesexamina; förskolelärarexamen, grundlärarexamen, ämneslärarexamen och yrkeslärarexamen. Varje examen består av tre huvudmoment; ämnesstudier, verksamhetsförlagd utbildning och en utbildningsvetenskaplig kärna. Den utbildningsvetenskapliga kärnan innefattar betygsättning och bedömning, utveckling och lärande, läroplansteori, allmän, sociala relationer, konflikthantering och ledarskap. Yrkeslärarutbildningen, som omfattar 90 högskolepoäng, innefattar verksamhetsförlagd utbildning och en utbildningsvetenskaplig kärna (Prop. 2009/10:89).

Omvårdnadsprogrammet har höstterminen 2011 ersatts av Vård- och omsorgsprogrammet. Det är ett yrkesprogram utan inriktningar och programmålen gäller för både skolförlagd och lärlingsutbildning. Eleverna får genom programmet de kunskaper som krävs för att arbeta inom hälso- och sjukvård och socialtjänst. Inom programmet ges eleverna också möjlighet att läsa kurser som förbereder för högskolestudier inom främst dessa områden. De tidigare två karaktärsämnena Social omsorg och Omvårdnad har ersatts av ett större antal nya programgemensamma ämnen. Några mer tongivande inslag än tidigare är psykiatri och hälsa. Även om programmet inte har några inriktningar ges möjlighet till specialisering inom ramen för programfördjupning. Programmet kan, inom hälso- och sjukvård, leda till arbete på sjukhus, vårdcentral eller inom hem-sjukvård. Inom socialtjänsten kan man exempelvis arbeta inom gruppboende, särskilt boende, daglig verksamhet, hemtjänst eller som personlig assistent (Utbildningsdepartementet, 2010).

Fordonsprogrammet har hösten 2011 ersatts av Fordons- och transportprogrammet (FT). Programmet är ett yrkesprogram och programmålen gäller för både skolförlagd utbildning och lärlingsutbildning. En förändring är att det nu finns två inriktningar för reparation; en för lastbilar och mobila maskiner och en för personbilar. Innehållet i inriktningen mot godstransport är förändrat och

heter nu enbart transport. Flygtekniken som tidigare har funnits inom fordonsprogrammet har nu blivit en riksrekryterande utbildning förlagd till vissa orter. Fordons- och transportprogrammet är ett brett program med stora skillnader mellan de olika yrkesutgångarna. Eleven får en grundläggande yrkesutbildning och för att få grundläggande behörighet för högskolestudier krävs aktiva val. Inom ramen för det individuella valet eller i form av utökat program får eleven i så fall läsa svenska eller svenska som andra språk 2 och 3 samt engelska 6. Eleven kan välja mellan fem inriktningar; godshantering (lagerarbetare, terminalarbetare), karosseri och lackering (billackerare, bilskadereparatör), lastbilar och mobila maskiner (lastbilmekaniker, maskinmekaniker), personbil (personbilmekaniker) eller transport (lastbilsförare, bussförare). (Utbildningsdepartementet, 2010). I de synpunkter som inkommit från branscherna om försöksutbildningen för lärlingar poängterar TYA (Transportfackets Yrkes- och Arbetsmiljönämnd) att kursplanestrukturen inom gymnasieskolans transportutbildning är dåligt avpassad till APL i allmänhet och till gymnasial lärlingsutbildning i synnerhet. Branschen ser inte något behov av denna typ av utbildning inom transportområdet (SOU 2009:85)

Referenser

Aarkrog, V. (2011). A taxonomy for Teaching Transfer Skills in the Danish VET System. *I(1)*, 1-13. Retrieved from NORDYRK - Nordic Journal of Vocational Education and Training website:

https://www.abo.fi/student/media/24148/vibe_100511.pdf

Abrahamsson, K. (2007). Yrkesutbildning eller allmänbildning? Om gymnasieskolan, generella kunskaper och jämlikhet. In J. Olofsson (Ed.), *Utbildningsvägen -vart leder den?* Stockholm: SNS förlag.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Beck, V., Fuller, A., & Unwin, L. (2006). Safety in Stereotypes? The Impact of Gender and "Race" on Young People's Perceptions of Their Post-Compulsory Education and Labour Market Opportunities. *British Educational Research Journal*, *32(5)*, 667-686.

Behrens, M., Pilz, M., & Greuling, O. (2008). Taking a Straightforward Detour: Learning and Labour Market Participation in the German Apprenticeship System. *Journal of Vocational Education and Training*, *60(1)*, 93-104.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2007). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (2. uppl. ed.). Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Berglund, I. (2007). *En ny yrkesutbildning -genom yrkesbaserat lärande. En studie i tre gymnasieskolor som samverkar med företag.*: Lärarhögskolan i Stockholm.

Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola - eller skolan som byggarbetsplats? en studie av byggnadsarbetarens yrkesutbildning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.

- Berglund, I., & Lindberg, V. (2009). En framtidsväg eller återvändsgränd? En kritisk kommentar till gymnasieutredningen. *Kritisk utbildningstidskrift* (133/134).
- Bergström, Y., & Wahlström, N. (2008). En reformerad gymnasieskola - med vilka ambitioner? *Utbildning och demokrati*, 17(1), 5-16.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27-42.
- Bisholt, B. (2009). *Nyutexaminerade sjuksköterskors yrkessocialisation: erfarenheter av ett introduktionsprogram*. Doktorsavhandling. Göteborg: Institutionen för vårdvetenskap och hälsa vid Sahlgrenska akademien, Göteborgs universitet.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (5. ed.). Boston: Pearson A & B.
- Broady, D., & Lundgren, U. P. (2006). Hela havet stormar - om skolpolitikens förvandlingar. *Ord och bild*(3-4), 8-19.
- Bryman, A., Bell, E., & Nilsson, B. (2005). *Företagsekonomiska forskningsmetoder* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber ekonomi.
- Canning, R., & Lang, I. (2004). Modern Apprenticeships in Scotland. *Journal of Education Policy*, 19(2), 163.
- Carlgren, I. (2009). Lärarna i kunskapssamhället -flexibla kunskapsarbetare eller professionella yrkesutövare? *Forskning om undervisning och lärande*, 1(2), 9-24.
- Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlsson, G. (2008). Critical incident. In M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Eds.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.

- CEDEFOP. (2005). *Pratiques innovantes en formation et enjeux pour la professionnalisation des acteurs = innovative practices in the field of training and related professional development issues [Elektronisk resurs]*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities Retrieved from http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5158_en_fr.pdf
- CEDEFOP. (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU member states*. Luxembourg: Publications Office.
- CEDEFOP. (2009a). *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: executive summary*. Luxemburg: Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/14899.aspx>.
- CEDEFOP. (2009b). *Vocational Education and Training in Sweden - short discription*. Luxemburg: Publication Office of the European Union.
- CEDEFOP. (2010). *Professional development opportunities for in-company trainers*. Luxemburg: Publications Office of the European Union Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6106_en.pdf.
- Civildepartementet. (1916). *Betänkande angående den kvinnliga sjukvårdspersonalens utbildning och arbetsförhållanden*. Stockholm,.
- CODEX. (2010). Regler och riktlinjer för forskning Retrieved 100707, from <http://www.codex.uu.se/forskningmanniska.shtml>
- Colley, H., & Jarvis, J. (2007). Formality and Informality in the Summative Assessment of Motor Vehicle Apprentices: A Case Study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 295-314.
- Cort, P. (2008). VET Policy Formation and Discourse in the EU: A mobile work force for a European labour market? In V. Aarkrog & C. Helms Jørgensen (Eds.), *Divergence and convergence in education and work*. Bern: Switzerland: Peter Lang AG.
- Cort, P., Härkönen, A., & Volmari, K. (2004). *PROFF - Professionalisation of VET teachers for the future*. Luxembourg: Publications Office.
- Crabtree, B., & Miller, W. (1999). Using Codes and Code Manuals. A Template Organizing Style of Interpretation. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing Qualitative Research* (pp. 163-177). London: Sage Publications.

- Dewey, J. (1946). *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Dillner, E. (1962). *Åtta decennier och en del år därtill: några data och fakta kring sjuksköterskeutbildningen i Sverige*. Stockholm: Svensk sjuksköterskeförening.
- Downe-Wamboldt, B. (1992). Content analysis: method, applications, and issues. *Health care for women international*, 13(3), 313-321.
- Ds 2000:62. *Samverkan mellan skola och arbetsliv: om möjligheterna med lärande i arbete*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Ds 2003:23. *Validering m.m.: fortsatt utveckling av vuxnas lärande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Edhlund, B. M. (2007). *Allt om Nvivo. För bättre kontroll av dina kvalitativa studier: skapa ordning i dina intervjuprotokoll, memos, fältanteckningar*. Stallarholmen: Form & Kunskap AB.
- Eliasson, E. (2009). *Metod, personlighet och forskning: kontinuitet och förändring i vårdläroverutbildarnas kunskapskultur 1958-1999*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Ellmin, R. (1988). *Lärarkretsens tillfredsställelse och påfrestning: en empirisk metodstudie för klassificering av kritiska situationer i lärares yrkesutövning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv* (1. uppl. ed.). Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (2006). Erfarenhetsbaserat arbete i dagligt arbete - innebörder och förutsättningar. Retrieved 110505, from http://ssf-swenurse.customer.ntech.se/library/documents/erfarenhetsbaserad%20kunskap/pe_ellstrom.pdf
- Elmholdt, C., & Winsløv, J.-H. (2000). Från lärling till smed. På väg mot grinden nere på varvet. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mästarlära Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Englund, T. (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag.

European Commission Education & Training. (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. The Copenhagen Declaration*". Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/copenhagen_en.pdf.

European Commission Education & Training. (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/maastricht_en.pdf.

European Commission Education & Training. (2006). *The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/helsinki_en.pdf.

European Commission Education & Training. (2008a). *The Bourdeaux communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission, meeting in Bordeaux on 26 November 2008 to review the priorities and strategies of the Copenhagen process*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bordeaux_en.pdf.

European Commission Education & Training. (2008b). *The European Qualifications Framework (EQF)*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

European Commission Education & Training. (2009). *Establishment of the European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET)*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:EN:PDF>.

European Commission Education & Training. (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf.

Europeiska kommissionen. (2010). *Nya insatser för bättre EU-samarbete inom yrkesutbildning för att stödja Europa 2020-strategin*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:SV:PDF>.

Europeiska unionens råd. (2010). *Utkast till slutsatser från rådet och företrädarna för medlemsstaternas regeringar, församlade i rådet, och prioriteringarna för ett närmare europeiskt samarbete i fråga om yrkesutbildning för 2011-2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/council10_sv.pdf.

Fejes, A., & Andersson, P. (2008). *Validering integrerad i lärprocesser: erfarenheter av kompetensutveckling för omvårdnadspersonal inom ramen för kompetensstegen*. Linköping: HELIX, Linköpings universitet.

Filander, K. (2007). Deconstructing Vocabularies of Learning and Change: A Methodological Challenge. In R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (Eds.), *Adult Education - liberty, fraternity, equality? Nordic views of lifelong learning*. Turku: Finnish Educational Research Association.

Flanagan, F. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

Fuller, A., & Unwin, L. (2007). What Counts as Good Practice in Contemporary Apprenticeships? Evidence from Two Contrasting Sectors in England. *Education & Training*, 49(6), 447-458.

Gonon, P. (2008). Apprenticeship, Vocationalism and Opposing VET-Reform Trends in Europe. In V. Aarkrog & C. Helms Jørgensen (Eds.), *Divergence and convergence in education and work*. Berm. Switzerland: Peter Lang AG.

Gow, K., Warren, C., Anthony, D., & Hinschen, C. (2008). Retention and Intentions to Quit among Australian Male Apprentices. *Education & Training*, 50(3), 216-230.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.

Gunnarson, E. (1997). Vårdpedagogisk forskning inom gymnasieskola. In S. B. Pilhammar Andersson E, Walldal E (Ed.), *Vårdpedagogik - en disciplin tar form*. Lund: Studentlitteratur.

Habermas, J. (1987). *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity.

- Hacking, I. (2004). *Social konstruktion av vad?* (1. uppl., 2. tr. ed.). Stockholm: Thales.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Harris, R., & Simons, M. (2005). Exploring the Notion of Retention in Apprenticeship. *Education + Training*, 47, 350-365.
- Heikkinen, A. (1997). Vocational education as a life-project? Reflections from the case of Finland. *Journal of European Industrial Training*, 21(6), 213-219.
- Helms Jørgensen, C. (2004). Connecting Work and Education: Should Learning Be Useful, Correct or Meaningful? *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 455-465.
- Hesslefors Arktoft, E. (1996). *I ord och handling: innebörder av "att anknyta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjorth Liedman, M., & Liedman, S.-E. (2008). Den livslånga lärlingen. *Utbildning och demokrati*, 17(1), 17-28.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Husén, T., & Härnqvist, K. (2000). *Begåvningsreserven: en återblick på ett halvsekels forskning och debatt*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Härdig, J. (1995). *Att utbilda till arbetare: en studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Doktorsavhandling. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds Univiversitet.
- Härnqvist, K. (1992). Utbildningsreformer och social selektion. In R. Åberg (Ed.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser* (pp. 71-88). Stockholm: Carlsson.
- Härnqvist, K. (1993). Den sociala selektionen till gymnasieskola och högskola: analyser i den longitudinella databasen UGU 67. *Rapport / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 0282-2164 ; 1993:10*. Mölndal: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.
- Höghielm, R. (2009). Yrkesutbildning mellan två kulturer. In T. Hansson (Ed.), *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Höjlund, G., Göhl, I., & Hultqvist, E. (2005). *Utbildningsmodeller och läroprocesser i brytningen mellan skola och arbetsliv: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Inglar, T. (2011). Yrkesfaglärere og elever i et globaliserat samfunn. *I(1)*, 1-16. Retrieved from NORDYRK - Nordic Journal of Vocational Education and Training website:
<http://www.abo.fi/student/media/24148/nordyrkvolum12011inglar.pdf>
- International Federation of Social Workers. (2011). Definition av socialt arbete Retrieved 111130, from <http://www.ifsw.org/p38000412.html>
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational teachers between educational institutions and workplaces. *European Educational Research Journal*, *9(2)*, 220-231.
- Johansson, B. (1974). Vårdyrkesutbildning: en studie av sjukvårdslärarens arbetsförhållanden vid klinisk undervisning *Forskningsrapporter från MAP-gruppen, 1974:4* (pp. 137, [174] s.): Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (1975). Vårdyrkesutbildning: läraren och klinisk undervisning. *Forskningsrapporter från MAP-gruppen, 1975:6* (pp. 136 bl.). Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (1977). Vårdutbildning. Klinisk utbildning: studierna och arbetsmiljön *Forskningsrapporter från MAP-gruppen, 1977:2* (pp. [4], 104 bl.): Pedagogiska institutionen., Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (1978). Vårdutbildning: utvärdering i samband med handledning: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (1979). Vårdutbildning. Effektivitet i den kliniska utbildningen: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (1980). *Vårdutbildning: Effektivitet i omvårdnad och vårdutbildning*. Mölndal,.
- Johansson, B. (1983). Studieförhållandena i den sociala situationen vid gymnasieskolans vårdlinje: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Johansson, B. (1984). Att bli kvalificerad arbetare i omvårdnad *Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 1984:07* (pp. 74, 74 bl.).
- Johansson, B. (1988). *Från allmänmänsklig kompetens till omvårdnadskompetens*. Göteborg: Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

- Johansson, B. (1994). *Omvårdnad i teori och praktik: en didaktisk studie*. Mölndal: Institutionen för vårdlärarutbildning, Göteborgs universitet.
- Johansson, B., & Björn, E. (1979). Vårdutbildning: vad är patientcentrering i den kliniska utbildningen? *Rapporter från Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet, 186* (pp. 29 bl. +).
- Johansson, B., & Danielsson, E. (1981). Psykiatrisk vårdutbildning -en utbildningsmodell (Vol. 1981:02): Pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet.
- Johansson, B., & Pilhammar Andersson, E. (1985). Omvårdnadsarbete: innehåll och kunskapsbehov *Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1985:20* (pp. 428).
- Kirpal, S., Kämeräinen, P., Witting, W., Attwell, G., & Hughes, J. (2009). VET teachers and trainers: Key actors to make lifelong learning in Europe. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/teatra_en.pdf
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet?: en studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Malmö: Lärarutbildningen Holmbergs i Malmö [distributör].
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology* (2. ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (2000). Forskare i lära. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2000). Mästarlära som lärandeform av idag. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mästarlära Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lagström, A. (1999). Läraryrket som ett andra yrke: en studie om vård- och yrkeslärares förändrade perspektiv *Vårdpedagogik, omvårdnad. Rapport, 1999:4* (pp. 92 s.). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdpedagogik.
- Larsson, L. (2001). *Industri- och hantverksutbildning under två sekel*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemar, S. (2009). Brobygge mellan skola och arbetsliv. In T. Hansson (Ed.), *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lemar, S., & Olofsson, J. (2010). Om lärlingsrådets funktioner Bil 4. In SOU 2010:75 (Ed.), *Gymnasial lärlingsutbildning - utbildning för jobb*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Liedman, S.-E. (2001). *Ett oändligt äventyr*. Falun: Bonniers förlag.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Lindberg, V. (2003a). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40-61.
- Lindberg, V. (2003b). *Yrkesutbildning i omvandling: en studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindensjö, B. (2002). Från jämlikhet till likvärdighet. *Utbildning och demokrati*, 11(1), 57-69.
- Lpf 94. (1994). Läroplan för de frivilliga skolformerna [Elektronisk resurs] : gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda Retrieved from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>
- Lundahl, L. (1994). En gemensam nämnare? SAF, LO och den yrkesförberedande utbildningen 1944-1990 *Pedagogiska rapporter (1984)*, 45 (pp. 106 s.): Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundahl, L. (2000). Nittioalets strategier för unga i skarven mellan skola och arbete. In J. Olofsson & I. Schånberg (Eds.), *Yrkesutbildning igår och idag -om tillväxt, välfärd och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, L. (2008). Skilda framtidsvägar- perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och demokrati*, 17(1), 29-52.
- Lundahl, L., Arreman, I. E., Lundström, U., & Rönnerberg, L. (2010). Setting Things Right? Swedish Upper Secondary School Reform in a 40-Year Perspective. *European Journal of Education*, 45(1), 46-59.
- Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. In M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Eds.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.

- Lundström, U. (2009). *Gymnasielärare: perspektiv på arbete och yrkesutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Meeuwisse, A., Sunesson, S., & Swärd, H. (2000). *Socialt arbete: en grundbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Miller, W., & Crabtree, B. (1999a). Clinical Research. A multimethod Typology and Qualitative Roadmap. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing Qualitative Research* (pp. 3-32). London: Sage publications.
- Miller, W., & Crabtree, B. (1999b). The Dance of Interpretation. In B. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing Qualitative Research* (pp. 127-144). London: Sage Publications.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: context and narrative*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Myndigheten för skolutveckling. (2008). Modellskolor för gymnasial lärlingsutbildning. Retrieved 080225, from http://skolutveckling.se/innehall/utbildning_arbetsliv_tillvaxt/larlingsutbildning
- Myndigheten för yrkeshögskolan. (2011). Årsredovisning 2010. Retrieved 110326, from <http://www.yhmyndigheten.se/hem/pressmeddelanden/forstahelaret-med-yrkeshogskolan--sa-gick-det>
- Månson, P. (2007). *Moderna samhällsteorier: traditioner, riktningar, teoretiker*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Nielsen, K. (2009). A Collaborative Perspective on Learning Transfer. *Journal of Workplace Learning*, 21(1), 58-70.
- Nilsson, A. (2007). Europeiska strategier för yrkesutbildning. In J. Olofsson (Ed.), *Utbildningsvägen - vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*. Stockholm: SNS förlag.
- Nilsson, K., Martinsson, G., & Pilhammar Andersson, E. (2003). Verksamheten vid Institutionen för vårdpedagogik: Institutionen för vårdpedagogik, Sahlgrenska akademien vid Göteborgs universitet.
- Nilsson, L. (1981). *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsson, L. (2000). Den glömda arbetsuppgiften Bil 1. In Ds 2000:62 (Ed.), *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna till lärande i arbete*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Nordisk familjebok. (1912). Lärlingshem - Läroverkshus. *Nordisk familjebok Uggleupplagan. 17. Lux - Mekanik / 223-224*. Retrieved 2007-08-16, from <http://runeberg.org/nfbq/0130.html>

Nylund, M. (2010). Framtidsvägen. Vägen till vilken framtid för eleverna på gymnasieskolans yrkesprogram? *Pedagogisk forskning i Sverige, 15*(1), 33-52.

Olofsson, J. (2008a). *Samspelet privata och offentliga aktörer - exemplet lärlingsutbildning*: Socialhögskolan, Lunds universitet.

Olofsson, J. (2008b). Yrkesutbildning och övergången från skola till arbetsliv - forskning och internationella erfarenheter Bil 5 In S. 2008:27 (Ed.), *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Olofsson, J. (2010). Nordiska erfarenheter av lärlingsutbildning Bil 3. In SOU 2010:19 (Ed.), *Lärling - en bro mellan skola och arbetsliv/ betänkande av lärlingsutredningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Olofsson, J., & Wadensjö, E. (2006). Lärlingsutbildning: ett återkommande bekymmer eller en oprövad möjlighet? *Rapport till ESS, 1653-3429 ; 2006:4*. Stockholm: Finansdepartementet, Regeringskansliet

Olofsson, J., & Wadensjö, E. (2011). *Lärlingsutbildning* (1. uppl. ed.). Stockholm: SNS förlag.

Onstenk, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in the Netherlands: Connecting School- and Work-Based Learning. *Education & Training, 49*(6), 489-499.

Pattayanunt, S. (2009). Does the Concept of Apprenticeship still have Relevance as a Model of Skill Formation and Vocational Learning in Contemporary Society? *Transition Studies Review, 16*(2), 529-541.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. ed.). London: SAGE publication.

Pettersson, L. (2007). Yrkesutbildning för industrin - är danska erfarenheter intressanta? In J. Olofsson (Ed.), *Utbildningsvägen -vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*. Stockholm: SNS Förlag.

Pilhammar Andersson, E. (1994). Sjuksköterskors föreställningar om utbildning och yrkesfunktion. *Vårdpedagogik, omvårdnad. Rapport, 1994:6* (pp. 124 s.). Mölndal: Göteborgs universitet, Institutionen för vårdlärarutbildning.

- Pilz, M. (2009). Why "Abiturienten" Do an Apprenticeship before Going to University: The Role of "Double Qualifications" in Germany. *Oxford Review of Education*, 35(2), 187-204.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). *Essentials of nursing research : methods, appraisal, and utilization. Study guide* (6. ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Prop. 1987/88:102. Utveckling av yrkesutbildningen i gymnasieskolan. Retrieved 110211, from http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&doktyp=prop&dok_id=GB03102&rm=1987/88&bet=102
- Prop. 1990/91:18. Om ansvaret för skolan. Retrieved 110211, from http://www.riksdagen.se/webbnav/?nid=37&dok_id=GE0318
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm: Riksdagen.
- Prop. 1991/92:157. *Om vissa gymnasie- och vuxenutbildningsfrågor m m*. Stockholm: Riksdagen.
- Prop. 2003/4:140. *Kunskap och kvalitet: elva steg för utveckling av gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen: en ny lärarutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen: för kunskap, valfrihet, och trygghet*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2010/11:20. *Legitimation av lärare och förskolelärare*. Stockholm: Regeringen.
- Prop. 2010/11:104. *Kvalitet i gymnasial lärlingsutbildning*. Stockholm: Regeringen.
- Regeringen. (2008). *Kommittedirektiv. Nationell lärlingskommitté 2008:106*. Retrieved from <http://nationellalarlingskommitten.se/publikationer/kommittedirektiv.pdf>.
- Regeringen. (2009). En ny gymnasieskola Retrieved 090429, from <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/53/42/7387bc09.pdf>
- Regeringen. (2011a). *Budget 2011: Satsning på Lärlingsutbildning*. Retrieved from <http://www.regeringen.se/sb/d/2526/a/153054>.

- Regeringen. (2011b). Jan Björklund presenterar gymnasial lärlingsutbildning Retrieved 110223, from <http://www.regeringen.se/sb/d/3209/a/161618>
- Richardson, G. (2004). *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu* (7., rev. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Ringarp, J. (2011). *Professionens problematik: lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Doktorsavhandling. Stockholm: Makadam.
- Rudvall, G. (2001). *Läro- och lärartjänster under efterkrigstiden*. *Rapporter om utbildning*: Malmö högskola. Läro- och lärartjänsterna. Regionalt utvecklingscentrum.
- Ryan, P. (1998). Is apprenticeship better? a review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(2), 289 - 329.
- Sager, F. (2008). Securing the Long-Term Bases of the Dual System: A Realistic Evaluation of Apprenticeship Marketing in Switzerland. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(3), 327-341.
- Sandberg, J. (1999). Konstruktioner av social konstruktionism. In J. Sandberg, M. Tyrstrup & S.-E. Sjöstrand (Eds.), *Osynlig företagsledning* (pp. 288 s.). Stockholm: Ekonomiska forskningsinstitutet vid Handelshögskolan i Stockholm. (EFI) och Lund: Studentlitteratur.
- Scheele, B. (2005). *Idé PM om lärlingsutbildning*. Skolverket. Stockholm.
- Searle, J. R. (1999). *Konstruktionen av den sociala verkligheten*. Göteborg: Daidalos.
- Seezink, A., & Poell, R. F. (2010). Continuing professional development needs of teachers in schools for competence-based vocational education: A case study from The Netherlands. *Journal of European Industrial Training*, 34(5), 455-474.
- SFS 2000:690. *Förordning om försöksverksamhet med lärande i arbetslivet inom gymnasieskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag. Svensk författningssamling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sjöberg, K., Svensson, L., & Larsson, K. (2009). Läraren och arbetsplatsen - samverkan i sammanhang. In T. Hansson (Ed.), *Didaktik för yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Skolinspektionen. (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken - en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*. (Rapport 2011:2). Stockholm: Skolinspektionen Retrieved from <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/kemi4-5/kvalgr-yrkesforb-slutrapport.pdf>.
- Skolverket. (1994). *Bildning och kunskap: särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning (SOU 1992:94)*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (1998). Samverkan skola - arbetsliv. Arbetsplatsförlagd utbildning i gymnasieskolan: sammanfattande rapport *Skolverkets rapport, 153* (pp. 37 s.). Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Skolverket. (2000a). *Gy2000. 2000:15, Omvårdnadsprogrammet: program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer* Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Skolverket. (2000b). Kursplan för LIA1201 - Lärande i arbetslivet Retrieved 110310, from <http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3903/titleId/LIA1201%20-%20L%E4rande%20i%20arbetslivet>
- Skolverket. (2000c). Reformeringen av gymnasieskolan: en sammanfattande analys *Skolverkets rapport, 187* (pp. 97 s.). Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2000d). *Utvärdering av fem gymnasieprogram 1999: huvudrapport*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket. (2006a). PM - Fordonsprogrammet (FP). Förändringar inför gymnasiervideringen 2007 (Intern rapport).
- Skolverket. (2006b). Redovisning av förslag till "gymnasial lärlingsutbildning" inför gymnasieskolan 2007. Retrieved 090917, from <http://www.skolverket.se/content/1/c4/20/85/larlingsutbildning20060201.pdf>
- Skolverket. (2007a). Omvårdnadsprogrammet. Retrieved 2007-11-07, from <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&infotyp=15&skolform=21&id=15&extraId=0>
- Skolverket. (2007b). *Tio EU-länders utbildningssystem [Elektronisk resurs]: en översiktlig bild*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009a). Fordonsprogrammet Retrieved 090915, from <http://www.utbildningsinfo.se/sb/d/168/a/384>
- Skolverket. (2009b). Program mål för fordonsprogrammet. Retrieved 090915, from <http://www.skolverket.se/sb/d/598/a/7715>

- Skolverket. (2010). Ny gymnasieskola GY 11 - utgångspunkter för arbetet. Retrieved 100622, from <http://www.skolverket.se/sb/d/3013>
- Skolverket. (2011a). Betyg och studieresultat i Komvux kalenderåren 2009 Retrieved 110705, from http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.1862/2.4295/2.4299/betyg-och-studieresultat-i-komvux-kalenderar-2009-1.132811
- Skolverket. (2011b). Betyg och studieresultat i Komvux kalenderåren 2010 Retrieved 110705, from http://www.skolverket.se/statistik_och_analys/2.1862/2.4295/2.4299/betyg-och-studieresultat-i-komvux-kalenderar-2010-1.129627
- Skolverket. (2011c). Färre behöriga till nya gymnasieskolan Retrieved 110907, from <http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.4117/2.5206/farre-behoriga-till-nya-gymnasieskolan-1.151247>
- Skolverket. (2011d). Gymnasieskola 2011 [Elektronisk resurs] Retrieved 110711, from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>
- Skolverket. (2011e). Redovisning av uppdraget att redovisa omfattningen av försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning och hur statsbidraget har använts Retrieved 111007, from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2664>
- Skolöverstyrelsen. (1988). *Läroplaner. 1988:32-33*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- SOU 1962:4. *Aarbetsuppgifter och utbildning för viss sjukvårdspersonal. Betänkande av utredningen angående vissa sjuksköterskornas och undersköterskornas arbetsuppgifter m m*. Stockholm: K L Beckmans boktryckeri.
- SOU 1963:42. *Ett nytt gymnasium. 1960 års gymnasieutredning IV*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1966:3. *Yrkesutbildningsberedningen. 1, Yrkesutbildningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1986:2-3. *En treårig yrkesutbildning: betänkande av expertgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen (ÖGY)*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning: huvudbetänkande / av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.

- SOU 1994:101. *Höj ribban!: lärarkompetens för yrkesutbildning: slutbetänkande / av Utredningen om kompetenskrav för gymnasielärare i yrkesämnen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 1997:1. *Den nya gymnasieskolan - steg för steg: delbetänkande / av Kommittén för gymnasieskolans utveckling*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap: en ny struktur för gymnasieskolan: slutbetänkande / av Gymnasiekommittén 2000*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola: betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:52. *Legitimation och skärpta behörighetsregler: betänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2008:112. *Yrkeskunnande: en likvärdig sökväg till lärarutbildningen mot yrkesämnen: betänkande / av Utredningen utbildning till yrkeslärare*. Stockholm: Fritze offentliga publikationer.
- SOU 2009:85. *Gymnasial lärlingsutbildning - hur blev det?: erfarenheter från första försöksåret: delbetänkande / av Nationella lärlingskommittén*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2010:19. *Lärling -en bro mellan skola och arbetsliv. Betänkande av lärlingsutredningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2010:75. *Gymnasial lärlingsutbildning - utbildning för jobb: erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning: delbetänkande / av Nationella lärlingskommittén*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Sundqvist Nilsson, U.-K. (2009). Lärlingsystem i andra länder - en jämförande studie Bil 3. In SOU 2009:85 (Ed.), *Gymnasial lärlingsutbildning - hur blev det? Erfarenheter från första försöksåret*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Svensson, A. (2007). Dagens gymnasieskola - bättre än sitt rykte? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(4), 301-323.
- Sveriges officiella statistik. (2011). Gymnasieskolan - Betyg och studieresultat - Riksnivå Retrieved 110311, from http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/33/49/Gy_Betyg%20och%20studieresultat_Riksniv%20Tabell11Bwebb.xls
- Tanggaard, L. (2005). Collaborative Teaching and Learning in the Workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1), 109-122.

Tanggaard, L. (2007). Learning at Trade Vocational School and Learning at Work: Boundary Crossing in Apprentices' Everyday Life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453-466.

Tanggaard, L., & Elmholdt, C. (2008). Assessment in practice: An inspiration from apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 97-116.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource* (3. ed.). New York, N.Y. ; Chichester: Wiley.

Tsagalidis, H. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt- : bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Utbildningsdepartementet. (2006). *Likvärdighet i utbildningen: tematisk granskning: Sveriges landrapport*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet, Regeringskansliet.

Utbildningsdepartementet. (2007a). Förordning (2007:1349) om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning. Retrieved 2008-01-31, from <https://lagen.nu/2007:1349>

Utbildningsdepartementet. (2007b). Sverige inför lärlingsutbildningar 2008 Retrieved 2007-11-06, from <http://www.regeringen.se/sb/d/8544/a/80413>.

Utbildningsdepartementet. (2010). Examensmål för gymnasieskolans nationella program Retrieved 101101, from <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/14/31/61/33919f8e.pdf>

Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan: vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. Doktorsavhandling: Örebro universitet.

Walldal, E. (1988). Utvärdering av försöksverksamhet med grund- och tilläggskurser inom gymnasieskolans vårdlinje: praktikutbildningen *Rapport / Institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet, 1988:07* (pp. [3], 88, [23] s.). Göteborg.

Walldal, E. (1997). Utbildning till lärare vid institutionen för vårdlärarutbildning mellan 1977-1996 - ett perspektiv utifrån protokoll och styrdokument. In E. Pilhammar Andersson, B. Sjöström & E. Walldal (Eds.), *Vårdpedagogik -en disciplin tar form. En vänbok till Britt Johansson*. Lund: Studentlitteratur.

- Wallin, E. (1997). *Gymnasieskola i stöpsleven - då, nu, alltid: perspektiv på en skolform*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2. ed.). Newbury Park: Sage.
- Wesselink, R., de Jong, C., & Biemans, H. J. A. (2009). Aspects of Competence-Based Education as Footholds to Improve the Connectivity Between Learning in School and in the Workplace. *Vocations and Learning*, 1-20.
- Vetenskapsrådet. (2007). Humanistiska – samhällsvetenskapliga forskningsrådets etiska principer. Retrieved 2007-09-28, from <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Vickerstaff, S. (2007). "I Was Just the Boy around the Place": What Made Apprenticeships Successful? *Journal of Vocational Education and Training*, 59(3), 331-347.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. New York: The humanities press.
- Volmari, K., Helakorpi, S., & Frimodt, R. (2009b). Competence framework for vet professions Retrieved 101214, 2009, from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/111332_Compentence_framework_for_VET_professions.pdf
- Volmari, K., & Marsch, K. (2009a). *Defining VET professions in Europe: Rhetoric and Reality*. Paper presented at the Theory and Evidence in European Educational Research, Vienna. www.b.shuttle.de/wifo.../lecer09.htm
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15 - 33.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395-404.
- Wärvik, G.-B. (2011). Tvingande styrningsideal i en marknadsutsatt yrkesutbildning för vuxna. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1(1), 1-13.
- Yrkesutbildningsdelegationen. (2006). Yrkesutbildningsdelegationens verksamhetsberättelse. Retrieved 2007-11-06, from http://www.yrkesutbildningsdelegationen.se/dokument/070103YUD_Slutrapport.pdf

Bilagor

Bilageförteckning

Bilagorna 1-6 samt 13-15 har i ursprungligt skick skrivits som separata förfrågningar, brev och förtydliganden till lärarna på omvårdnads- respektive fordonsprogrammet samt till rektorer på dessa program. Men av utrymmesskäl har de här förts samman med marginella förändringar i texten (namn på program och lärargruppen).

Bilaga 1 Förfrågan till rektorer för OP och FP

Bilaga 2 Förfrågan till rektorer för OP och FP (referensgruppen)

Bilaga 3 Förfrågan till vård- och yrkeslärare på OP och FP

Bilaga 4 Förfrågan till vård- och yrkeslärare på OP och FP (referensgruppen)

Bilaga 5 Introduktionsbrev till vård- och yrkeslärare på OP och FP

Bilaga 6 Introduktionsbrev till vård- och yrkeslärare på OP och FP (referensgruppen)

Bilaga 7 Bakgrundsfrågor till vårdlärare

Bilaga 8 Bakgrundsfrågor till fordonslärare

Bilaga 9 Bakgrundsfrågor till vårdlärare (referensgruppen)

Bilaga 10 Bakgrundsfrågor till fordonslärare (referensgruppen)

Bilaga 11 Frågeformulär för tillfredställande situation

Bilaga 12 Frågeformulär för påfrestande situation

Bilaga 13 Förtydliganden om kritiska situationer

Bilaga 14 Tackbrev till vård- och yrkeslärare

Bilaga 15 Tackbrev till vård- och yrkeslärare (referensgruppen)

Bilaga 16 Sammanställning över kategorier av händelser och subkategorier för lärare på lärlingsutbildningen

Bilaga 17 Sammanställning över kategorier av händelser och subkategorier för lärare på reguljärutbildningen (referensgruppen)

Bilaga 18 Intervjuguide

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Doktorand Annica Lagström

Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2

Postadress: Box 457

Telefon: 031-7862360

E-post: annica.lagstrom@gu.se

**FÖRFRÅGAN OM
DELTAGANDE I STUDIE**

Datum

Rektor för

Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet

Namn

Gymnasial lärlingsutbildning på omvårdnadsprogrammet/fordonsprogrammet – förfrågan om deltagande i studie om vård- och yrkeslärares kompetens

Sverige är på väg att genomföra en modern gymnasial lärlingsutbildning. Det finns skäl att anta att yrkes- och vårdlärares¹ arbete kommer att förändras med den alltmer arbetslivsliknande utbildning som lärlingsutbildningen kommer att medföra. På olika, av Myndigheten för skolutveckling, utvalda modellskolor och i andra försöksverksamheter görs just nu en mängd erfarenheter som är värda att ta vara på inför att reformen genomförs i full skala om några år. Jag ber därför om Ditt tillstånd att på din skola få genomföra en studie som har som syfte att beskriva det yrkeskunnande och kompetens som vård- och yrkeslärares, verksam i lärlingsutbildningen, använder i sitt dagliga arbete.

Denna studie görs inom ramen för min doktorsavhandling som handlar om den gymnasiala lärlingsutbildningen på Fordons- och Omvårdnadsprogrammet. Avhandlingen kommer att innefatta tre olika delstudier som behandlar lärarnas, elevernas och handledarnas perspektiv.

I den första studien är det yrkes- och vårdlärares perspektiv som står i fokus. Undersökningen kommer att ske i två steg

1. I det första steget kommer jag att be de aktuella lärarna att skriva ner olika typer av situationer under fem veckors tid. Undersökningsperioden startar xx-xx-xx.
2. I ett andra steg vill jag besöka läraren på skolan och göra en mer ingående intervju. Tidsåtgång ca 1 timme.

Lärarnas medverkan är mycket värdefull och jag hoppas på Din tillåtelse att få genomföra studien. De kommer i så fall att kontaktas direkt jag fått ditt svar.

Den information och de förtroenden som delges mig, kommer att behandlas konfidentiellt och deltagandet är helt frivilligt. Lärarnas medverkan kan avbrytas om De så önskar. Du har möjlighet att nå mig för frågor eller annat via telefon. Telefonnummer 031/7862360 eller mobil xxxxx.

Mina handledare är

Professor

Ewa Pilhammar Andersson

Sahlgrenska akademien

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Göteborgs universitet

ewa.pilhammar@gu.se

Professor

Per-Olof Thång

Institutionen för pedagogik

och didaktik

Göteborgs universitet

per-olof.thang@ped.gu.se

¹ Vårdlärare används i studien som en gemensam benämning för lärare både inom omvårdnad och social omsorg.

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Doktorand Annica Lagström
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
Telefon: 031-7862360
E-post: annica.lagstrom@gu.se

**FÖRFRÅGAN OM DELTAGANDE I
STUDIE**

XXXX-XX-XX

Rektor för
Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet
Namn

Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet – förfrågan om deltagande i studie om vårdlärares kompetens

Genom ett slumpmässigt urval har din skola blivit utvald för att delta i en studie om vård- och yrkeslärares kompetens. Jag ber därför om Ditt tillstånd att på din skola få genomföra en studie som har som syfte att beskriva det yrkeskunnande och kompetens som yrkes- och vårdlärares² använder i sitt dagliga arbete. Studien görs inom ramen för min doktorsavhandling och det är i denna delstudie yrkes- och vårdlärares perspektiv som står i fokus.

Lärarnas medverkan innebär att jag kommer att be dem att skriva ner olika typer av situationer/händelser under fem veckors tid. Blanketterna med olika frågor utgår ifrån situationer som de inom sin dagliga verksamhet upplevt som tillfredställande respektive påfrestande. Undersökningsperioden startar xxxx-xx-xx.

Lärarnas medverkan är mycket värdefull och jag hoppas på Din tillåtelse att få genomföra studien. De kommer i så fall att kontaktas med förfrågan direkt jag fått ditt svar.

Den information och de förtroenden som delges mig, kommer att behandlas konfidentiellt och deltagandet är helt frivilligt. Lärarnas medverkan kan avbrytas om De så önskar. Du har möjlighet att nå mig för frågor eller annat via telefon. Telefonnummer 031/7862360 eller mobil xxxxxx. Mina handledare är

Professor
Ewa Pilhammar Andersson
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Göteborgs universitet
ewa.pilhammar@gu.se

Professor
Per-Olof Thång
Institutionen för pedagogik
och didaktik
Göteborgs universitet
per-olof.thang@ped.gu.se

Tillstånd/avslag för genomförande av studien lämnas på nedanstående svarstalong.

Med vänlig hälsning

Annica Lagström

² Vårdlärare används i studien som en gemensam benämning för lärare både inom omvårdnad och social omsorg.

Klipp -----

Anhållan om att få genomföra studien Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet – delstudie 1 Yrkes- och vårdlärares kompetens.

Anhållan tillstyrkes ()
avstyrkes ()

.....
Befattning Namn Skola

.....
Telefonnummer

.....
Datum

Om Du tillstyrkt min förfrågan är jag tacksam om du nedan kan skriva namnen på de erfarna³ vård- och yrkeslärare som arbetar inom gymnasieskolans Omvårdnadsprogram/Fordonsprogram på din skola. Det är i första hand ungdomsgymnasiets lärare jag är intresserad av. Jag kommer härefter att vända mig till dem med en förfrågan om deltagande.

.....
namn

.....
namn

.....
namn

.....
namn

.....
namn

Sändes snarast till

Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

³ För att komma ifråga bör yrkes- eller vårdläraren ha minst två års erfarenhet som lärare

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Doktorand Annica Lagström
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
Telefon: 031-7862360
E-post: annica.lagstrom@gu.se

**FÖRFRÅGAN OM
DELTAGANDE I STUDIE**

XXXX-XX-XX

Vårdlärare/Yrkeslärare
Namn

Gymnasial lärlingsutbildning på Omvårdnadsprogrammet och Fordonsprogrammet – förfrågan om deltagande i studie om yrkes- och vårdlärares kompetens

Sverige är på väg att genomföra en modern gymnasial lärlingsutbildning. Det finns skäl att anta att yrkes- och vårdlärares⁴ arbete kommer att förändras med den alltmer arbetslivsliknande utbildning som lärlingsutbildningen kommer att medföra. På olika, av Myndigheten för skolutveckling, utvalda modellskolor och i andra försöksverksamheter görs just nu en mängd erfarenheter som är värda att ta vara på inför att reformen genomförs i full skala om några år. Jag undrar därför om Du kan tänka dig att delta i en studie som har som syfte att beskriva det yrkeskunnande och kompetens som yrkes- och vårdlärares, verksam i lärlingsutbildningen, använder i sitt dagliga arbete.

Denna studie görs inom ramen för min doktorsavhandling som handlar om den gymnasiala lärlingsutbildningen på Omvårdnadsprogrammet och Fordonsprogrammet. Avhandlingen kommer att innefatta tre olika delstudier som behandlar lärarnas, elevernas och handledarnas perspektiv.

I den första studien är det yrkes- och vårdlärares perspektiv som står i fokus och det är här jag ber om Din medverkan. Undersökningen kommer att ske i två steg

1. I det första steget kommer jag att be Dig att skriva ner olika typer av situationer under fem veckors tid. Undersökningsperioden startar xxxx-xx-xx.
2. I ett andra steg vill jag besöka Dig på din arbetsplats och göra en mer ingående intervju. Tidsåtgång ca 1 timme.

Din medverkan är mycket värdefull och jag hoppas att Du vill delta. Rektorn på Din skola har givit accept för skolans medverkan i studien.

Den information och de förtroenden som delges mig, kommer att behandlas konfidentiellt och deltagandet är helt frivilligt. Din medverkan kan avbrytas om Du så önskar. Du har möjlighet att nå mig för frågor eller annat via telefon. Telefonnummer 031/7862360 eller mobil xxxxxx.

Mina handledare är
Professor
Ewa Pilhammar Andersson
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Göteborgs universitet
ewa.pilhammar@gu.se

Professor
Per-Olof Thång
Institutionen för pedagogik
och didaktik
Göteborgs universitet
per-olof.thang@ped.gu.se

⁴ Vårdlärare används i studien som en gemensam benämning för lärare både inom omvårdnad och social omsorg.

Om du tackar ja till att medverka kommer jag först att kontakta dig per telefon påföljande vecka och därefter kommer ytterligare instruktioner och formulär med posten.

Med vänlig hälsning

Annica Lagström

Klipp

Jag har tagit del av informationen och vill delta i studien om Gymnasiala lärlingsutbildningen på Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet. Delstudie 1 – Yrkes- och vårdlärares kompetens.

Samtycker

Samtycker inte

.....
Namn

.....
Skola

.....
Telefonnummer

Datum.....

Sändes senast xxxx-xx-xx till

Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Doktorand Annica Lagström
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
Telefon: 031-7862360
E-post: annica.lagstrom@gu.se

**FÖRFRÅGAN OM
DELTAGANDE I STUDIE**

XXXX-XX-XX

Vård- och yrkeslärare
Namn

Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet – förfrågan om deltagande i en studie om vård- och yrkeslärares kompetens

Genom ett slumpmässigt urval har din skola blivit utvald för att delta i en studie om vård-⁵ och yrkeslärares kompetens. Jag undrar därför om Du kan tänka dig att delta i en studie som har som syfte att beskriva det yrkeskunnande och kompetens som vård- och yrkesläraren läraren inom Omvårdnads- och Fordonsprogrammet använder i sitt dagliga arbete.

Denna delstudie görs inom ramen för min doktorsavhandling. I studien är det vård- och yrkeslärares perspektiv som står i fokus och det är här jag ber om Din medverkan.

Din medverkan innebär, om du tackar ja, att jag kommer att be Dig att skriva ner olika typer av situationer under fem veckors tid. Blanketterna med olika frågor utgår ifrån situationer som du inom din dagliga verksamhet upplevt som tillfredställande respektive påfrestande. Undersökningsperioden startar v xx.

Din medverkan är mycket värdefull och jag hoppas att Du vill delta. Rektorn på Din skola har gett sin accept för skolans medverkan i studien och ditt namn har jag fått då jag frågat efter erfarna vårdlärare inom Omvårdnadsprogrammet.

Den information och de förtroenden som delges mig, kommer att behandlas konfidentiellt och deltagandet är helt frivilligt. Din medverkan kan avbrytas om Du så önskar. Du har möjlighet att nå mig för frågor eller annat via telefon. Telefonnummer 031/7862360 eller mobil xxxxx.

Mina handledare är
Professor
Ewa Pilhammar Andersson
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
ewa.pilhammar@gu.se

Professor
Per-Olof Thång
Institutionen för pedagogik och didaktik
Göteborgs universitet
per-olof.thang@ped.gu.se

⁵ Vårdlärare används i studien som en gemensam benämning för lärare både inom omvårdnad och social omsorg.

Om du tackar ja till att medverka kommer jag först att kontakta dig per telefon påföljande vecka och därefter kommer ytterligare instruktioner och formulär med posten.

Med vänlig hälsning

Annica Lagström

Klipp

Jag har tagit del av informationen och vill delta i studien om Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet – vård- och yrkeslärares kompetens

Samtycker

Samtycker inte

.....
Namn

.....
Skola

.....
Telefonnummer

Datum.....

Sändes snarast till

Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Annica Lagström doktorand
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
405 30 Göteborg
E-post: annica.lagstrom@gu.se

INTRODUKTIONSBRIV

XXXX-XX-XX

Vårdlärare/Yrkeslärare
Namn

Tack för att Du vill delta i studien om den Gymnasiala lärlingsutbildningen på Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet

Delstudie 1 – Om vård- och yrkeslärares yrkeskunnande och kompetens

Att arbetet för många lärare kommer att se annorlunda ut när lärlingsutbildning är fullt utbyggd tror jag inte det råder någon tvekan om. Det yrkeskunnande som krävs för att arbeta med denna typ av lärararbete finns av naturliga skäl ännu inte så väl utforskat. Mitt syfte med denna studie är att beskriva den kompetens som vård- och yrkesläraren, verksam inom lärlingsutbildningen, utnyttjar i sitt dagliga arbete. Din medverkan kommer att ske i två steg.

Steg 1

Denna period varar från xxxx-xx-xx och fem veckor framåt. Om sportlovet kommer emellan så ta ytterligare en vecka efter lovet, så att det sammanlagt blir fem veckor med ”normalt arbete”. Tanken är att du under denna period ska beskriva positiva och negativa händelser/situationer som inträffat i din verksamhet då Du arbetar som vård- eller yrkeslärare på Omvårdnadsprogrammets/Fordonsprogrammets lärlingsutbildning. För detta finns förtryckta formulär.

Händelserna/situationer definieras som positiva då du själv upplevt dem som tillfredställande och du känt dig tillfreds med arbetet. En negativ händelse/situation är en situation som du själv upplevt speciellt svår/påfrestande.

Det bästa är om du har möjlighet att skriva ner händelsen/situationen i snar anknypning till att den inträffat. Jag är lika intresserad av både negativa och positiva händelser. Du behöver inte tänka på att det ska vara ett visst antal av varje sort. Som du ser i formuläret är det bra med så konkreta situationsbeskrivningar som möjligt. Situationerna/händelserna ska inte beskrivas som ett generellt problem eller hur problem brukar lösas. Konkreta beskrivningar ger bäst underlag. Det finns heller ingen gräns för hur många eller få händelser/situationer som rapporteras. Jag är tacksam för alla som kommer in. Jag har skickat med fem frankerade svarskuvert och tanken är att Du varje fredag postar veckans ifyllda formulär. Om du istället vill maila in dina händelser går det bra. Glöm bara inte att skriva numret på varje fråga du besvarar.

Om du under dessa veckor drar dig till minnes positiva och negativa händelser/situationer som inträffat under det senaste året är det bra om du även kan skriva ner dessa. Kom bara

ihåg att de ska ha inträffat i ditt arbete med lärlingsutbildningen. Inga exempel från det reguljära omvårdnads- eller fordonsprogrammet!

Om formulären jag skickat med tar slut räknar jag med att du har möjlighet att kopiera flera. Om inte skicka ett mail så postar jag en ny omgång.

Steg 2

Alla händelsebeskrivningar bearbetas efterhand och kommer att utgöra en grund för de intervjuer som jag senare under våren kommer att genomföra med alla deltagare. I början av april kommer jag att ta kontakt med Dig för att bestämma tid och plats för en intervju.

Du kan när du vill under studiens gång ringa mig om du har frågor xxxxxx eller 031/7862360. Lämna meddelande om jag inte svarar.

Tillsammans med detta brev finns ett formulär för bakgrundsfakta medskickat. Detta är jag tacksam om du kan fylla i och skicka tillbaka innan xxxx-xx-xx.

Jag vill än en gång understryka att allt material kommer att behandlas konfidentiellt vilket innebär att enskilda svar inte kommer att kunna identifieras i det som publiceras.

Med vänlig hälsning

Annica Lagström

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Annica Lagström doktorand
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
405 30 Göteborg
E-post: annica.lagstrom@gu.se

INTRODUKTIONSBREV

XXXX-XX-XX

Vårdlärare på Omvårdnadsprogrammet/
Yrkeslärare på Fordonsprogrammet
Namn

Tack för att Du vill delta i studien om kompetens och yrkeskunnande hos gymnasieskolans vård- och yrkeslärare

Delstudie 1 – Omvårdnadsprogrammets vårdlärare/Fordonsprogrammets yrkeslärare

Mitt syfte med denna studie är att beskriva den kompetens som vård- och yrkesläraren utnyttjar i sitt dagliga arbete.

Perioden för datainsamling varar från v xx och fem veckor framåt. Om ledigheter kommer emellan så ta med ytterligare en vecka, så att det sammanlagt blir fem veckor med ”normalt arbete”. Tanken är att du under denna period ska beskriva positiva och negativa händelser/situationer som inträffat i ditt dagliga arbete. För detta finns förtryckta formulär.

Händelserna/situationer definieras som positiva då du själv upplevt dem som tillfredställande och du känt dig tillfreds med arbetet. En negativ händelse/situation är en situation som du själv upplevt speciellt svår/påfrestande.

Det bästa är om du har möjlighet att skriva ner händelsen/situationen i snar anknytning till att den inträffat. Jag är lika intresserad av både negativa och positiva händelser. Du behöver inte tänka på att det ska vara ett visst antal av varje sort. Som du ser i formuläret är det bra med så konkreta situationsbeskrivningar som möjligt. Situationerna/händelserna ska inte beskrivas som ett generellt problem eller hur problem brukar lösas. Konkreta beskrivningar ger bäst underlag. Det finns heller ingen gräns för hur många eller få händelser/situationer som rapporteras. Jag är tacksam för alla som kommer in. Jag har skickat med fem frankerade svarskuvert och tanken är att Du varje fredag postar veckans ifyllda formulär. Om du istället vill maila in dina händelser går det bra. Glöm bara inte att skriva numret på varje fråga du besvarar.

Om du under dessa veckor drar dig till minnes positiva och negativa händelser/situationer som inträffat under det senaste året är det bra om du även kan skriva ner dessa.

Om formuläret jag skickat med tar slut räknar jag med att du har möjlighet att kopiera flera. Om inte skicka ett mail så postar jag en ny omgång.

Du kan när du vill under studiens gång ringa mig om du har frågor xxxxxx eller 031/7862360. Lämna meddelande om jag inte svarar.

Tillsammans med detta brev finns ett formulär för bakgrundsfakta medskickat. Detta är jag tacksam om du kan fylla i och skicka tillbaka snarast.

Jag vill än en gång understryka att allt material kommer att behandlas konfidentiellt vilket innebär att enskilda svar inte kommer att kunna identifieras i det som publiceras.

Med vänlig hälsning

Annica Lagström

Så lite om den utbildning du arbetar på

10 Jag arbetar med elever som går i:

Åk 1	ja	nej
Åk 2	ja	nej
Åk 3	ja	nej

Kommentar.....
.....

11 Hur stor del av elevens utbildning är arbetsplatsförlagd?

Antal poäng

Kommentar.....
.....

12 När startade ni med lärlingsutbildning på Omvårdnadsprogrammet på er skola?

VT..... HT.....

Kommentar.....
.....
.....

Tack!

Sändes snarast till:

Annica Lagström

Sahlgrenska akademien

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Box 457

405 30 Göteborg

.....%

- 9 Hur kommer det sig att just Du arbetar på lärlingsutbildningen? (ex eget initiativ, arbetsledarens initiativ)

.....
.....
.....
.....

Så lite om den utbildning du arbetar på

- 10 Jag arbetar med elever som går i:

Åk 1	ja	nej
Åk 2	ja	nej
Åk 3	ja	nej

Kommentar.....
.....

- 11 Hur stor del av elevens utbildning är arbetsplatsförlagd?

Antal poäng

Kommentar.....
.....

- 12 När startade ni med lärlingsutbildning på Omvårdnadsprogrammet på er skola?
VT..... HT.....

Kommentar.....
.....
.....

Tack!
Sändes snarast till:
Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Delstudie 1 – Om vårdlärares yrkeskunnande och kompetens

Kod ...

Genom kommentarer har du möjlighet till förtydliganden. Räcker inte utrymmet så använd baksidan.

Bakgrundsfakta

1 Ålder

2 Kön

3 Har du lärarutbildning? ja nej
Kommentar.....
.....

4 Om ja. Vilken utbildning gav dig behörighet att söka till lärarutbildningen?
.....
.....

5 Jag har undervisning i följande karaktärsämnen:
.....
.....
.....

6 Hur länge har du arbetat på Omvårdnadsprogrammet?
.....
.....

7 I vilken omfattning arbetar Du idag på omvårdnadsprogrammet?
.....%

Så lite om den utbildning du arbetar på

8 Jag arbetar med elever som går i:

Åk 1 ja nej

Åk 2 ja nej

Åk 3 ja nej

Kommentar.....
.....

9 Hur stor del av elevens utbildning är arbetsplatsförlagd?

Antal poäng

Kommentar.....
.....

Tack!
Sändes snarast till:
Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Kod ...

Delstudie 1 – Om yrkeslärares yrkeskunnande och kompetens

Genom kommentarer har du möjlighet till förtydliganden. Räcker inte utrymmet så använd baksidan.

Bakgrundsfakta

1 Ålder

2 Kön

3 Har du lärarutbildning? ja nej

Kommentar.....
.....

4 Om ja. Vilken utbildning gav dig behörighet att söka till lärarutbildningen?

.....
.....

5 Jag har undervisning i följande karaktärsämnen:

.....
.....
.....

6 Hur länge har du arbetat på Fordonsprogrammet?

.....
.....

7 I vilken omfattning arbetar Du idag på fordonsprogrammet?

.....%

Så lite om den utbildning du arbetar på

8 Jag arbetar med elever som går i:

Åk 1 ja nej
Åk 2 ja nej
Åk 3 ja nej

Kommentar.....
.....

9 Hur stor del av elevens utbildning är arbetsplatsförlagd?

Antal poäng

Kommentar.....
.....

Tack!

Sändes snarast till:

Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

5 Om annat än personer bidrog till att du upplevde situationen som tillfredställande – vad ingick?
(exempelvis: material, utrustning, skrivelse etc)

.....
.....
.....

6 Fanns det något i den/de andras agerande som bidrog till att Du upplevde situationen tillfredställande?
Ja, att den/de andra

.....
.....
.....

7 Fanns det något i Ditt agerande som bidrog till att Du upplevde situationen som tillfredställande? Ja, att
jag

.....
.....
.....

8 För hur länge sedan inträffade den här situationen?.....

.....

9 Hur ofta inträffar liknade situationer?

.....

10 Vad behöver man för typ av yrkeskunnande för att klara av en situation som denna?

.....
.....
.....
.....

Tack för ditt bidrag!!

Sändes till

Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Påfrestande situation

Kod ...

Erinra Dig en händelse eller situation som du upplevde speciellt svår/påfrestande i ditt arbete (en negativ situation)

1 Beskriv situationen så konkret som möjligt och dina upplevelser av den:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Även om det framgår ovan ombeds du besvara följande frågor:

2 Varför var just denna situation så svår/påfrestande?

.....
.....
.....
.....

3 På vilken plats/i vilken lokal inträffade situationen?

.....
.....
.....

4 Om andra personer bidrog till att Du upplevde situationen svår/påfrestande – vem/vilka? (inga personnamn) (Exempel: elev, elevens handledare, en kollega etc)

.....
.....
.....

5 Om annat än personer bidrog till att du upplevde situationen som svår/påfrestande – vad ingick? (exempelvis: material, utrustning, skrivelse etc)

.....
.....
.....

6 Fanns det något i den/de andras agerande som bidrog till att Du upplevde situationen svår/påfrestande? Ja, att den/de andra

.....
.....
.....

7 Fanns det något i Ditt agerande som bidrog till att Du upplevde situationen som svår/påfrestande? Ja, att jag

.....
.....
.....

8 För hur länge sedan inträffade den här situationen?.....

.....

9 Hur ofta inträffar liknade situationer?.....

.....

10 Saknar du något i ditt yrkeskunnande för att reda ut situationen?

.....
.....
.....

Tack för ditt bidrag!!

Sändes till Annica Lagström
Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Doktorand Annica Lagström
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
Telefon: 031-7862360
E-post: annica.lagstrom@gu.se

FÖRTYDLIGANDEN

XXXX-XX-XX

Till deltagarna i studien
Vård- och yrkeslärares kompetens

Hej

Nu har några veckor gått av datainsamlingen och enkäterna från er trillar in. Det är ett rikt material och utförligt beskrivna situationer. Tack så långt! Jag har fått några frågor från er under tiden och kanske är det fler som går med samma undringar så jag skriver några rader.

- De situationer/händelser som ni skriver ner behöver inte vara vare sig dramatiska eller stora. Det kan gälla mindre saker i vardagen, situationer/händelser som varit påfrestande eller känts tillfredställande.
- Situationerna kan vara tagna från vilket sammanhang som helst förutsatt att det sker under er arbetstid. Vilka personer som helst kan vara inblandade bara det s a s är inom ramen för arbetet.
- Händelser/situationer som ni minns från tidigare, upptill ett år bakåt i tiden, tar jag också gärna emot. På frågan när situation inträffade kan ni då bara skriva ungefärligt ex VT 07.

Än en gång, jag är oerhört tacksam för varje enkät som trillar in. Som ni kanske redan vet är ni ju inte så väldigt många vårdlärare/yrkeslärare som arbetar med lärlingsliknande arbetsformer så det bidrag jag får från var och en är mycket värt. Allt för att på ett så nyanserat sätt som möjligt kunna göra en beskrivning av den kompetens och de strategier som ni vårdlärare/yrkeslärare, inom denna utbildningsform, på Omvårdnadsprogrammet/Fordonsprogrammet har och utnyttjar.

Och så en sak till under v 7 och 8 kommer jag vara svår att få tag i. Skulle någon akut fråga dyka upp är ni välkomna att kontakta min handledare Ewa Pilhammar ewa.pilhammar@gu.se

Vänliga hälsningar/

Annica Lagström

Sahlgrenska akademien
Institutionen för vårdvetenskap och hälsa
Box 457
405 30 Göteborg

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Doktorand Annica Lagström

Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2

Postadress: Box 457

Telefon: 031-7862360

E-post: annica.lagstrom@gu.se

**TACK TILL DELTAGANDE
VÅRD- OCH YRKESSLÄRARE**

XXXX-XX-XX

Namn

TACK!!

Jag vill framföra ett stort tack för Din medverkan hittills, i studien om yrkeskunnande och kompetens hos vård- och yrkeslärare och inom gymnasieskolans lärlingsutbildningar, samt inom skolor med lärlingsliknande upplägg. Ett rikt material finns nu i form av alla de händelser/situationer som ni alla tagit er tid och skriva ner. Datainsamlingen i första etappen är därmed avslutad och i nästa steg kommer jag, om en dryg månad, att kontakta Dig för att komma överens om en tid för intervju.

Många hälsningar

Annica Lagström

Institutionen för vårdvetenskap och hälsa

Annica Lagström doktorand
Besöksadress: Arvid Wallgrens backe 2
Postadress: Box 457
405 30 Göteborg
E-post: annica.lagstrom@gu.se

TACKBREV

XXXX-XX-XX

Yrkeslärare på Fordonsprogrammet
Vårdlärare på Omvårdnadsprogrammet

TACK!

Ett stort tack för din medverkan i studien om vård- och yrkeslärares kompetens och yrkeskunnande. De situationsbeskrivningar du bidragit med är mycket värdefulla och utgör tillsammans med övriga deltagares bidrag ett underlag till den första delstudien i min doktorsavhandling. Så än en gång tack för hjälpen!

Trevlig sommar!!

Annica Lagström

2008-05-26

Sammanställning över kategorier av händelser och subkategorier för lärare på lärlingsutbildningen

Kategori av händelse	subkategorier	Totalt antal händelser	
		Vd-lärare	Fp-lärare
Problem i samband med APU	<ul style="list-style-type: none"> - Eleven har hög frånvaro - eleven meddelar inte frånvaro - eleven får eller vill inte delta i arbetet - eleven är uttråkad - eleven saknar motivation - eleven klarar inte arbetet - eleven klarar inte kursmålen - eleven "bränner" sina praktikplatser - kvinnlig elev i manlig miljö utsätts för sexuellt ofredande - handledaren för oerfaren - handledaren bryr sig inte om eleven - kommunikationsproblem mellan handledare, lärare och mentor - vårdläraren blir inte insläppt på praktikplatsen 	19	4
Förutsättningar för APU	<ul style="list-style-type: none"> - lärarens yrkesbakgrund - att kunna "sälja in" eleven och lärlingskonceptet på arbetsplatsen - lärarens förarbete för att finna bra praktikplatser - introduktion av nya handledare - täta besök av läraren - bra samarbete mellan handledare och lärare stöttar svaga elever - handledaren fungerar som en positiv förebild för eleven - intresse bland handledarna för lärlingsutbildningen - möjliggöra omplaceringar 	8	9
Integration mellan teori och praktik	<ul style="list-style-type: none"> - elever kopplar teorin i skolan till APU erfarenhet - lektionsplanering där integration av APU blir en del - eleven visar på APU i handling att teorin är integrerad i praktiken - observationsuppgifter genomförda på APU ger bra integration av teori och praktik - skolans praktikplatsmaterial fungerar bra vid bedömning på APU - att skiva loggbok på APU för att ha som grund i undervisningen på skolan fungerar inte - lärarens aktuella kunskaper bekräftas tävling i yrkeskunskap - Ett nytt sätt att nå eleven är genom erfarenheten - Elev som annars inte lyckas så bra i skolan 	12	6

	blir högt värderad i praktik		
Skolförlagd undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - eleverna bryr sig inte om betyg, indraget studiebidrag blir verktyg - lärlingslärare fräntas sin undervisningslokal på skolan - elevernas närvaro respektive frånvaro - läraren ser lärlingselevernas individuella behov - engagerade elever 	4	5
Socialt och fostrande arbete	<ul style="list-style-type: none"> - utvecklingssamtal med elever och deras föräldrar - elever i behov av tydliga gränser 	4	1
Kollegialt samarbete	<ul style="list-style-type: none"> - läraren har inte legitimitet p g a sin yrkesbakgrund - fungerande respektive icke fungerande samarbete för ämnesintegration mellan kärn- och karaktärsämne - bristande kommunikation mellan kollegor - aggressiva känslor vänds till lugnt samtal på elevvårdskonferens 	3	3
Skolledningens in/påverkan	<ul style="list-style-type: none"> - rektor utövar påtryckning vid betygssättning - skolledningen ingriper inte vid mobbning inom kollegiet 	0	2

Sa: 50

sa: 30

**Sammanställning över kategorier av händelser och subkategorier för lärare i reguljärutbildningen
(referensgruppen)**

Kategori av händelse	subkategorier	Totalt antal händelser	
		Vd-lärare	Fp-lärare
Problem i samband med APU	<ul style="list-style-type: none"> - Elev kände sig ej välkommen på APU - APU platsen motsvarar ej elevens förväntningar 	2	0
Förutsättningar för APU	<ul style="list-style-type: none"> - Tveksamhet om teoretiskt mycket svag elev ska få gå ut på APU - har lyckats ordna praktikplats inom "ovanligt" och attraktivt område 	2	0
Integration mellan teori och praktik	<ul style="list-style-type: none"> - i undervisningen diskuteras utifrån elevernas erfarenheter - praktisk katastrofövning 	4	1
Skolförlagd undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - alternativa undervisningsformer berikar - läraren har stor betydelse för utfallet av undervisningen - varierad, meningsfull och rolig undervisning - lågpresterande elev har tillgodogjort sig undervisningen - eleverna visar intresse och är nöjda med undervisningen - stämningen i klassen är inte sådan att eleverna vågar prata - elevernas frånvaro ett problem - elever gör inte sitt skolarbete trots att förutsättningar och stöd finns - resurserna räcker inte till för elever med studiesvårigheter - eleverna uppnår kursmålen i tid - eleverna tror på sig själva - elevernas IG i yrkeskurserna skapar merarbete och tidsproblem för lärarna 	17	7
Socialt och fostrande arbete	<ul style="list-style-type: none"> - samarbetsproblem i elevgrupp leder till att förälder blir hotfull - elev testar gränser - elev med problem i hemmet behöver lärarens stöd - lärare nöjd med "elevers sociala beteende" i utbildningen 	7	4
Kollegialt samarbete	<ul style="list-style-type: none"> - en kollega är bara på skolan själva undervisningstiden vilket skapar merarbete för övriga i kollegiet - oklara ansvarsområden i personalgruppen - samordnad materielvård - samordnad rapportskrivning 	3	3
Skolledningens in/påverkan	<ul style="list-style-type: none"> - höjd lön och utökad semester bevis på chefens uppskattning - rektor använder lärare som mellanhand i konflikt 	2	2

	- lärare känner sig orättvist behandlad av skolledningen		
Erbjudande om jobb för eleven	- eleverna efterfrågas som arbetskraft	0	2

Sa: 37

sa: 19

Intervjuguide för fordons- och vårdlärare på lärlingsutbildningen

Allmän del

Huvudsakliga frågeområden

Läraren ombeds berätta om sitt arbete som lärare på lärlingsutbildningen.

Innehåll, erfarenheter och strategier.

Konkretisera och utgå från exempel.

Utifrån CIT analysen (om dessa områden inte redan berörts)

Kan du beskriva ditt arbete i relation till APU (vad, hur och varför)

Förutsättningar för APU

Problem i samband med APU

Integration mellan teori och praktik

Socialt och fostrande arbete

Kollegialt samarbete

Skolledningens inverkan/påverkan

Kan du beskriva ditt arbete med och kring lärlingseleverna när de inte är på APU. (vad, hur och varför)

Integration mellan teori och praktik

Socialt och fostrande arbete

Kollegialt samarbete

Skolledningens inverkan/påverkan

Hur kommer det sig att just du arbetar på lärlingsutbildningen? (om denna fråga inte redan är besvarad i enkäten)

Vad krävs av dig som lärare på lärlingsutbildningen?

Skillnad att arbeta på lärlingsutbildning. Ställs andra krav än då du arbetar/arbetade på reguljärutbildning?

Individuell del

Nyansering, fördjupning och möjlighet till förtydliganden utifrån tidigare inlämnade CIT.

DOKTORSAVHANDLINGAR
FRÅN INSTITUTIONEN FÖR VÅRDVETENSKAP OCH HÄLSA
SAHLGRENSKA AKADEMIN VID GÖTEBORGS UNIVERSITET,
GÖTEBORG

Doktorsavhandlingar

Skärsäter, I. (2002). The importance of social support for men and woman, suffering from major depression – a comparative and explorative study.

Ahlberg, K. (2004). Cancer-Related Fatigue – experience and outcomes.

Drevenhorn, E. (2006). Counselling patients with hypertension at health centres – a nursing perspective.

Olsson, L-E. (2006). Patients with acute hip fractures motivation, effectiveness and costs in two different care systems.

Berg, L. (2006) Vårdande relation i dagliga möten. En studie av samspelet mellan patienter med långvarig sjukdom och sjuksköterskor i medicinsk vård.

Knutsson, S. (2006) Barns delaktighet genom besök hos närstående som vårdas på en intensivvårdsavdelning.

Jakobsson, E. (2007). End-of-life care in a Swedish county – patterns of demographic and social condition, clinical problems and health care use.

Henoch, I. (2007). Dyspnea Experience and Quality of Life among Persons with Lung Cancer in Palliative Care.

Sahlsten, M. (2007). Ömsesidighet i förhandling – Sjuksköterskors förutsättningar för och erfarenheter av att främja patientdelaktighet.

Wikström, A-C. (2007). Knowing in Practice – a Tool in the Production of Intensive Care.

Falk, K. (2007). Fatigue in patients with chronic heart failure – Patient experiences and consequences of fatigue in daily life.

Jansson, U-B. (2007). Urinary bladder function and acquisition of bladder control in healthy children.

Lindström, A-C. (2007). ”Något som inte längre är” – distriktssköterskors yrkesutövning på vårdcentral ur ett genusperspektiv.

Jerlock, M. (2007). Patients with unexplained chest pain – Pain experience, stress, coping and health-related quality of life.

Melin-Johansson, C. (2007). Patients' quality of life – Living with incurable cancer in palliative home care.

Hedemalm, A. (2007). Immigrants with heart failure – A descriptive study of symptoms, self care, social support, care and treatment.

Patel, H. (2008). Patients with worsening Chronic Heart Failure – Symptoms and aspects of Care.

Larsson, I. (2008). Patient och medaktör – Studier av patientdelaktighet och hur sådan stimuleras och hindras.

Browall, M. (2008). Experience of adjuvant treatment among postmenopausal women with breast cancer - Health-Related Quality of Life, symptom experience, stressful events and coping strategies.

Kenne Sarenmalm, E. (2008). When Breast Cancer Returns – Women's Experiences of Health, Illness and Adjustment During the Breast Cancer Trajectory.

Sparud Lundin, C. (2008). Living with diabetes during transition to adult life – Relationships, support of self-management, diabetes control and diabetes care.

Wickström Ene, K. (2008). Postoperative pain management – predictors, barriers and outcome.

Wigert, H. (2008). Föräldrars delaktighet i sitt barns vård vid neonatal intensivvård.

Westin, L. (2008). Encounters in Nursing Homes – Experiences from Nurses, Residents and Relatives.

Ringdal, M. (2008). Memories and Health Related Quality of Life – in patients with trauma cared for in the Intensive Care Unit.

Janson Fagring, A. (2009). Unexplained chest pain in men and women – symptom perception and outcome.

Hedman Ahlström, B. (2009). Major depression and family life – The family's way of living with a long-term illness.

Johansson, I. (2009). The health care environment on a locked psychiatric ward and its meaning to patients and staff members.

Abdalahim, M. (2009). Postoperative Pain Assessment and Management. The Effects of an Educational Program on Jordanian Nurses' Practice, Knowledge, and Attitudes.

- Nolbris, M. (2009). Att vara syskon till ett barn eller ungdom med cancersjukdom – Tankar, behov, problem och stöd.
- Alsén, P. (2009). Illness perception and fatigue after myocardial infarction.
- Olsson, U. (2009). Återhämtning och upplevd livskvalitet efter övre gastrointestinal kirurgi – ett patientperspektiv.
- Bisholt, B. (2009). Nyutexaminerade sjuksköterskors yrkessocialisation – Erfarenheter av ett introduktionsprogram.
- Lundblad, B. (2009). Skall jag gå, eller är det bättre att jag väntar? – Förutsättningar för barns toalettbesök i skolan.
- Fridh, I. (2009). Vårdmiljö, vård och omvårdnad vid livets slut inom intensivvård.
- Pennbrant, S. (2009). Äldre patienters, närståendes och läkares erfarenheter av mötet dem emellan. En studie inom sjukhusvård med ett sociokulturellt perspektiv.
- Skyvell Nilsson, M. (2010). Nu är det du som är doktor, nu är det du som bestämmer. Studier av yrkeskunnandets utveckling och manifestation hos studenter och läkare.
- Pettersson, M. (2010). Livskvalitet och hälsa. Patienters upplevelser i samband med Abdominellt Aorta Aneurysm.
- Falk, H. (2010). There is no escape from getting old. Older persons' experiences of environmental change in residential care.
- Jansson, I. (2010). Planerad processororienterad omvårdnad – nytta och implementering.
- Lindfred, H. (2010). Ungdomars och deras föräldrars erfarenheter av att leva med inflammatorisk tarmsjukdom – fokus på hälsa, självkänsla och egenvård.
- Johansson, M. (2010). Life after terminated IVF – experience and quality of life among men and women.
- Jangsten, E. (2010). Third stage of labour – studies on management, blood loss and pain in Angola and Sweden.
- Dencker, A. (2010). Avvaktande eller aktiv handläggning vid långsam förlossningsprogress hos friska förstföderskor - En randomiserad studie av obstetriskt utfall och förlossningsupplevelse.
- Andersson, I. (2010). Health-related quality of life after stem cell transplantation - The first year.
- Nilsson, M. (2010). The perceived threat of the risk of graft rejection among organ transplant recipients.

Dahlqvist Jönsson, P. (2010). Living with bipolar disorder – The experiences of the persons affected and their family members, and the outcomes of educational interventions.

Edwall, L. (2011). Rutinbesök hos diabetessjuksköterskan. Vårdmötet och dess innebörd för personer med typ 2 diabetes.

Premberg, Å. (2011). Förstagångsfäders upplevelser av föräldrautbildning, förlossning och första året som far.

Nunstedt, H. (2011). Ett lärande verktyg – Hur patienter med egentlig depression och vårdpersonal erfar och använder portfoliometoden inom psykiatrisk öppenvård

Flodén, A. (2011). Attitudes towards organ donor advocacy among Swedish intensive and critical care nurses.

Wennström B. (2011). Experiences, symptoms and signs in 3-11 year-old children undergoing day surgery in the context of perioperative dialogue.

Licentiatavhandlingar

Moene, M. (2006). Samtal inför ett kirurgiskt ingrepp.

Lindström, I. (2007). Patienters delaktighet – en studie om vård i livets slutskede.