



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

Gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv

- med utgångspunkt i försöksverksamheten
2008-2014

Författare:

Ingrid Berglund, Gunilla Höjlund,
Per Kristmansson & Enni Paul

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik, nr 13

© Ingrid Berglund, Gunilla Höjlund, Per Kristmansson & Enni Paul, 2017

ISBN 978-91-86857-20-2 (pdf)

<http://hdl.handle.net/2077/53652>

RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik RIPS är en digital skriftserie, startad 2011, som ges ut av institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet och publiceras som Open-Access via GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv).

Redaktion: Girma Berhanu och Monica Reichenberg

Abstract

This report is based on 3 follow-up studies of a pilot project of upper secondary school apprentice education, which were conducted during the academic years 2009/10, 2010/11 and 2012/13 on behalf of the Swedish National Agency for Education. The focus of the studies was the conditions for students' development of vocational skills in workplace-based education.

The workplace-based parts of education should comprise at least half of education time (SFS 2007: 1349), which means that about 80 percent of the content in vocational subject courses should be carried out at workplaces. The studies showed that there were significant challenges in the task of carrying out such a large proportion of vocational education at the workplace. These challenges are reflected on in the report, based on the intention that they would contribute to the Agency's development work with apprenticeship education for the upper secondary school reform Gy 2011 (SOU 2008: 27).

Four upper secondary VET-programmes were included in the follow-up studies: the Construction programme, the Electrical programme, the Business and Administration programme and the Health and Social Care programme. In total, 21 schools representing a variety of school organisers', locations and geographical parts of Sweden were included in the studies. The data comprise a diversity of methods: i/interviews and conversations with teachers, students, supervisors and industry representatives; ii/shadowing apprenticeship students at the workplace; iii/participation in tripartite talks; iv/observations and photo documentation; v/collection of appropriate documents and vii/additional surveys which were conducted in 20 schools to gain a broader understanding of apprentice students' tasks in the workplace.

A basic condition for apprenticeship education is a functioning cooperation with local workplaces. Local apprenticeship councils were assigned the responsibility for the collaboration between schools and employers' representatives in organising local apprentice education (SFS 2007: 1349). However the apprenticeship councils did not work as intended (Lemar & Olofsson 2010), and our studies showed that tasks stipulated for the councils had to be undertaken to a great extent by teachers. A major part of the teachers' work was therefore about building structures for collaboration with the workplaces in apprentice education, such as recruitment of workplaces and training supervisors for educational tasks. Another large part of the teachers' work was solving urgent problems that arose, such as conflicts at the workplace and situations where for various reasons apprentice students could not or did not wish to remain in the workplace. The issue was complicated by the fact that the majority of the newly established schools had initially not prepared alternative arrangements in the school for students who did not have access to a workplace. The

starting point for these schools was the idea that education in vocational subjects would be largely carried out in the workplace.

Workplace supervision was a general issue due to it being difficult to establish education for supervisors. An education contract was signed between the school and the workplace for each student. The responsible supervisor appointed in the contract was usually a person in a managerial position, while daily supervision could be carried out by entirely different people at the workplace. The training of supervisors was the responsibility of the appointed supervisor, who might not be directly involved in the supervision. However, there was no requirement for a supervisor to have an education (SOU 2008:27).

The various programmes in our studies also had different traditions regarding education in the workplace, which affected the supervision. Health and Social Care had a tradition of supervision as a professional practice, and almost all staff had some supervision expertise. This is in contrast to the other vocational fields related to the VET-programmes studied, where only about one third had any kind of supervisory expertise. The large number of small companies with weak structures for education that were involved mainly in the Construction and Electricity programmes also affected the quality of supervision.

Many and various challenges, mainly within the Construction and Electricity programmes, attracted attention regarding the organisation of apprentice education, but also in terms of the substantive implementation execution of the education. Reasons for this could be lack of knowledge of the educational content in the programme and supervisors' lack of training for the assignment, but also the lack of resources in the schools to provide supplementary education. In addition, many of the teachers in the Construction and Electricity programmes were not qualified teachers and were short-term employees.

The most common organisation of apprentice education was to focus initially on the school-based parts of the education, while the last year was largely workplace-based. However, that arrangement could make it difficult for the apprentice students to attend all core courses and additional courses needed to obtain higher education admission. There was a risk that the amount of school-based time at the end of the education would not be sufficient to complete the courses. From initially having described themselves as tired of school, a number of apprentice students developed an interest to their schoolwork and wanted to get the opportunity to go on to higher education.

Both educational traditions in different vocations and production and working conditions had a major impact on how workplace-based education was organised and whether the workplaces could provide students with both broad and deep vocational skills corresponding to the requirements of the VET-programmes' courses. A crucial difference between schools and VET-programmes was the view of whether students should rotate

between different types of workplace, or if it was possible to complete the entire education at the same workplace.

Another demand on teachers was the limited teaching time available to determine which content in the vocational courses would be conducted in school. Course content thought at the school was generally of a type teachers considered that the students needed in order to be prepared for workplace-based education. For instance, courses in working environment and safety in the Construction and Electricity programmes and content matter focusing on caring in the Health and Care programme. Another kind of content that was conducted at school was that which was described as 'theoretical', and since time in school was limited, it was common to give school assignments for this content to be carried out in the workplace (this was particularly common in the Health and Social Care programme). The Electricity and Health and Social Care programmes in particular had difficulties living up to such a large proportion of vocational subjects as 80 percent being conducted in the workplaces. The teachers considered it problematic for students to gain access to the extensive theoretical content of the subjects in the workplace. Unlike for vocational subjects, all teaching in core subjects was conducted in the schools regardless of the VET-programme.

Two types of follow-up could be identified: social assessment and assessment of vocational skills. The social assessment had a more informal nature compared to assessment of vocational skills and could involve the students' attitudes and his/her abilities to take initiative, responsibility, be on time and to cooperate. The assessment could also be carried out by any staff in the school – not just teachers. Assessment of vocational skills was usually conducted by a VET-teacher. The basis for assessing vocational skills mostly comprised matrices and checklists on different tasks that apprentices should have gained experience in. There was a risk that qualitative differences in professional skills did not become part of the follow-up and assessment. Doing follow-up and assessment appeared to be a major challenge for the teachers. Several difficulties emerged: i/shortage of time because organisational and administrative tasks took longer than the teachers expected; ii/agreed times for follow-up meetings at the workplaces were not kept; iii/teachers quitting and routines for documentation being inadequate. Regarding grading, it appeared difficult for the students to get a grasp of how this worked and who actually decided the grade.

The participants' experience of apprentice education showed that new teaching roles had been created as well as new student roles. The new teaching role involved: i/planning and organising workplace-based learning; ii/creating and maintaining contact with workplaces; iii/analysing what workplaces could offer to enable students to develop vocational skills; iv/ conducting supervisor training, etc. Teachers also encountered low

levels of understanding from principals and colleagues for how much work was required in apprentice education and what kinds of challenge the new tasks entailed. Many of them missed to be a teacher who taught the students at school and they claimed the new apprentice teachers' role was too administrative. The way that teachers accomplished the assignment was depending upon their educational backgrounds, their own vocational skills and whether they had attended completed a teacher education or not. Teachers nevertheless expressed a strong commitment to the students, and the apprentice students also articulated close relations between teachers and students. To educate in the workplace meant a great responsibility, and supervisors often expressed the importance of getting the "right" students to their workplace. Examples of important conditions and characteristics of the students raised by the supervisors were interest, motivation, ability to be punctual and being socially competent. Supervisors often showed a great commitment to apprentices.

Most apprentice students we encountered indicated that they were happy and satisfied with the education. But students who entered new or less attractive schools showed dissatisfaction and might describe an education with frequent principal and teacher changes and a lack of proper premises. In some cases the apprentice students themselves had to rebuild the premises to make them functional as a school. It was quite common that apprentice students had not been accepted into their first choice of programme – a significant concern as it was expressed as very important for the student to have a strong interest in the vocation in order to be successful in apprenticeship education. Nevertheless, the students were largely left to pursue their own learning and to establish links between the workplace-based and school-based parts of the education, being told that they were "separate worlds".

Despite the challenges presented and the fact that an integrated education was not achieved, there is a strong potential in apprentice education – if the conditions of both the workplace and the school are fully utilised in relation to a qualitative approach where the best conditions for vocational learning can be offered.

Förord

Föreliggande rapport grundar sig på tre uppföljningsstudier av försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning som genomfördes på uppdrag av Skolverket med entagning av elever under de tre läsåren 2008/2009, 2009/2010 och 2010/2011. Lärlingsförsöket avslutades läsåret 2011/2012 i och med införandet av gymnasiereformen Gy2011. Då blev lärlingsutbildning en utbildningsform inom de reguljära gymnasiala yrkesprogrammen. Även om försöksverksamheten hade avslutats gick de elever som var antagna läsåret 2010/11 fortsatt kvar inom försöket fram till och med vårterminen 2013.

De första studierna genomfördes under läsåren 2009/10 och 2010/2011 av Viveca Lindberg och Ingrid Berglund vid Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Resultatet av den första uppföljningsstudien rapporterades muntligt till Skolverket och resultatet av den andra studien i en rapport (Berglund & Lindberg 2012). Under 2013 fick Ingrid Berglund, Gunilla Höjlund, Per Kristmansson och Enni Paul, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet ett fortsatt uppdrag av Skolverket att följa upp försöksverksamheten under dess sista läsår (2012/13). Resultatet av denna tredje studie av försöksverksamheten rapporterades till Skolverket (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014b).

Per Kristmansson var vid studiens genomförande doktorand vid Umeå universitet, institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap och Enni Paul var doktorand vid Stockholms universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Per och Enni ingick också i den nationella forskarskolan i yrkesdidaktik. Genom deras deltagande i projektet fick de också datamaterial för sina respektive avhandlingsprojekt. Per Kristmansson disputerade hösten 2016 med avhandlingen *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. Enni Paul disputerar hösten 2017 med en avhandling med titeln *Skriftbruk som ett yrkeskunnande i gymnasial lärlingsutbildning. Lärlingselevers möte med vård- och omsorgsarbets skriftpraktiker under det arbetsplatsförlagda lärandet*.

Innehåll

ABSTRACT

FÖRORD

DEL 1. INLEDNING OCH BAKGRUND	11
Syfte och centrala områden	12
Rapportens struktur och innehåll	13
Bakgrund.....	13
Gymnasial lärlingsutbildning – utgångspunkter	14
Försöksverksamheten inför GY 11 – utformning och reglering	15
Läroplan och kursplaner i försöksverksamheten	16
Vad är en lärlingsutbildning?	17
Vem är lärling?.....	18
DEL 2. LÄRANDE PÅ ARBETSPLATSEN – TEORETISKA PERSPEKTIV	21
Arbetsplatsens läroplan och handledning på arbetsplatsen	22
Expansiva och restriktiva kännetecken som möjliggör eller begränsar arbetsplatslärandet	23
Arbetsplatsens textpraktiker	25
DEL 3: METOD OCH GENOMFÖRANDE.....	27
Urval av skolor och gymnasieprogram	27
Genomförande.....	28
Bearbetning och analys av datamaterialet.....	31
Etiska överväganden	31
Studiens giltighet.....	31
DEL 4. PROGRAMMENS KARAKTÄRER, UTFORMNING OCH YRKESOMRÅDEN ..	33
Byggprogrammet	33
Programmets utformning, karaktär och yrkesområden	33
Utbildningstraditioner inom bygg.....	34
Elprogrammet	36
Elprogrammets karaktär, utformning och yrkesområden.....	36
Utbildningstraditioner inom elyrkena.....	36
Handels- och administrationsprogrammet.....	37

Programmets utformning och karaktär.....	37
Handels- och administrationsprogrammets yrkesområden.....	39
Utbildningstraditioner	39
Omvårdnadsprogrammet	40
Programmets utformning och karaktär.....	40
Omvårdnadsprogrammets yrkesområden	41
Utbildningstraditioner inom omvårdnad	41
DEL 5. RESULTAT.....	43
Organiseringen av lärlingsutbildningen	43
Halva utbildningen på arbetsplatser – en grundförutsättning.....	43
Organisering i perioder eller varvning inom veckan	44
Organiseringen utifrån skolmodeller.....	44
Organiseringen av lärlingsutbildningens första läsår.....	47
Organisering av det arbetsplatsförlagda lärandet.....	49
Förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande.....	53
Anskaffning av lärlingsplatser	53
Matchning	55
Byte av lärlingsplats	58
Arbetsplatsförlagt lärande.....	61
Byggprogrammet och elprogrammet.....	62
Handels- och administrationsprogrammet	68
Handledningen	72
Omvårdnadsprogrammet.....	73
Skolförlagt lärande.....	76
Yrkesämnen.....	76
Kärnämnen och högskolebehörigheten.....	79
Uppgifter som överbryggar skola och arbetsplats	80
Uppföljning, bedömning och betygssättning.....	84
Uppföljnings- och bedömningssamtalen	85
Betygssättning på oklar grund	93
ALF- kursplanen och bedömning.....	95
Aktörerna och deras upplevelser av lärlingsutbildningen.....	96
Lärlingseleverna och deras erfarenheter.....	96
Stark kritik mot vissa av skolorna	99
Handledarnas erfarenheter.....	103
Lärlingslärarnas erfarenheter	107

DEL 6. DISKUSSION	110
Lärlingsutbildningens strukturella förutsättningar och legitimitet.....	110
Förutsättningar för samverkan med arbetslivet	110
Lärlingselevens legitimitet på arbetsplatsen.....	112
Aktörernas villkor och förutsättningar för att genomföra utbildningen...	113
Handledarna och handledningens förutsättningar.....	113
Lärlingslärarna och deras förutsättningar.....	114
Lärlingseleverna och deras förutsättningar	115
Den arbetsplatsförlagda utbildningens organisering och genomförande.	117
Tillgång till lärlingsplatser	118
Det arbetsplatsförlagda lärandet	119
Villkor för uppföljning, bedömning och betygssättning.....	120
Helheten i utbildningen	122
Skilda världar i parallella spår	122
Skolans och arbetsplatsens komplementära funktioner.....	123
Kärnämnen och yrkestexter.....	123
Högskolebehörigheten	124
Individualiserat yrkeslärande	125
REFERENSER	126
BILAGOR.....	131

Del 1. Inledning och bakgrund

Denna rapport handlar om erfarenheter av 21 skolors pedagogiska och didaktiska arbete under en treårig försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning som genomfördes under tiden den 1 juli 2008 till och med 30 juni 2010 inför en ny gymnasiereform som trädde i kraft 2011 (GY11). Reformen innebar utifrån svenska förhållanden en stor nysatsning på lärlingsutbildning. Utgångspunkten för denna satsning var ett politiskt intresse för lärlingsutbildning med syftet att minska ungdomsarbetslöshet och utanförskap.

Lärlingsutbildning lyftes också fram som särskilt verkningsfull för att öka genomströmningen på yrkesprogrammen, minska avhoppet, öka andelen elever med fullständigt gymnasiebetyg samt att stärka anknytningen till arbetsmarknaden. Ett viktigt argument vid införandet var att länder med en omfattande lärlingsutbildning ansågs ha en lägre ungdomsarbetslöshet än Sverige¹, vilket tolkades som att lärlingsutbildning skulle vara särskilt effektiv när det gäller att minska avståndet mellan skola och arbetsliv och främja ungas etablering på arbetsmarknaden (SOU 2008:27, bilaga 4). En utvärdering av yrkesutbildningen i OECD:s medlemsländer hade pekat på att elevernas etablering på arbetsmarknaden borde stärkas i Sverige och det arbetsplatsförlagda lärandet kvalitetssäkras (OECD 2008). En resolution i EU-parlamentet 2010 uppmanade vidare medlemsländerna att öka insatserna för att förhindra en förlorad generation och en av punkterna i resolutionen handlade om fler och bättre lärlingsplatser (Sveriges Kommuner och Landsting 2011). Lärlingsutbildningen antogs således kunna bli lösningen på många problem.

Under 1990-talet och 2000-talet genomfördes flera lärlingsförsök som främst riktades mot elever som riskerade att inte klara gymnasiet och elever som gick i det individuella programmet². Även om lärlingsutbildningen i den nya reformen GY11 konstruerades som en alternativ väg att uppnå en likvärdig gymnasieexamen som i de skolförlagda yrkesprogrammen, så lanserades den som särskilt lämplig för elever som var skoltrötta, i behov av särskilt stöd eller som av andra skäl inte ville, inte var motiverade eller ansåg sig lämpade för skolförlagd utbildning (SOU 2010:19).

¹ Bilden av ungdomsarbetslösheten kan ifrågasättas. När det gäller ungdomar som varken har arbete eller studerar i åldrarna 15-24 år hade under 2010 länder som Österrike och Tyskland en högre arbetslöshet än Sverige (Sveriges Kommuner och Landsting, 2011).

² Individuella programmet (IV) var ett gymnasieprogram inom den svenska gymnasieskolan för elever som inte uppfyllde betygskraven för de nationella gymnasieprogrammen. Det individuella programmet skulle förbereda eleven för övergång till ett nationellt program utifrån elevens behov och förutsättningar.

Denna rapport är baserad på tre studier av försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning som genomfördes på uppdrag av Skolverket³ under läsåren 2009/10, 2010/11 samt vårterminen 2013⁴ av forskare vid Stockholms universitet och doktorander i den nationella forskarskolan i yrkesdidaktik.. Studierna var ett led i Skolverkets uppdrag att följa införandet av en gymnasial lärlingsutbildning i syfte att ge underlag för Skolverkets utvecklingsarbete med lärlingsutbildningen inför gymnasiereformen 2011. Studierna hade alla ett pedagogiskt/didaktiskt fokus. De två första uppföljningsstudierna omfattade byggprogrammet, handels- och administrationsprogrammet samt omvårdnadsprogrammet (Berglund & Lindberg 2012). Den tredje studien blev en fortsättning av de tidigare studierna, men utöver de nämnda gymnasieprogrammen ingick även elprogrammet, vilket resulterade i både en breddning och fördjupning (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014b).

Syfte och centrala områden

Det övergripande syftet med dessa studier har varit att belysa utmaningar och möjligheter i det pedagogiska och didaktiska arbetet med gymnasial lärlingsutbildning för att ge underlag för Skolverkets utvecklingsarbete inför den gymnasiereform som infördes 2011 (GY11).

Vilka utmaningar och möjligheter framstod som centrala i det pedagogiska och didaktiska arbetet för införandet av en gymnasial lärlingsutbildning?

Dessa utmaningar och möjligheter speglas här utifrån följande centrala områden med dess specifika frågeställningar:

- Planeringen och organisering en av lärlingsutbildningen
- Utbildningsinnehållet med fokus på det arbetsplatsförlagda lärandet
- Aktörernas erfarenheter och upplevelser av lärlingsutbildningen
- Programmens och yrkesområdenas karaktärer och utbildningstraditioner

Inom området *planering och organisering av utbildningen* har frågor ställts om hur anskaffningen av arbetsplatser genomfördes samt vilka förutsättningar arbetsplatserna hade för utbildning styrd av gällande läroplan, programplan samt kurs- och ämnesmål. Andra frågor inom området handlar om vilket innehåll i utbildningen som ansågs lämpliga att arbetsplatsförläggas respektive skolförläggas samt hur organiseringen av innehållet såg ut över tid.

³ Slutrapporten till Skolverket 2013 ligger huvudsakligen till grund för denna forskningsrapport.

⁴ De sista lärlingseleverna började utbildningen höstterminen 2010 och avslutade sin utbildning vårterminen 2013, och de var därför den sista elevgruppen som ingick i studien.

Det andra området handlar om *det innehållsliga genomförande av utbildningen*. Frågor om lärlingselevens likvärdiga möjligheter att utveckla yrkeskunnande blir central då en stor andel av utbildningen ska genomföras på arbetsplatser med varierande förutsättningar. En viktig aspekt av det arbetsplatsförlagda lärandet handlar om vilket pedagogiskt/didaktiskt stöd som ges till eleverna på arbetsplatserna. Uppföljningen och bedömningen av det arbetsplatsförlagda lärandet för elevernas utveckling av yrkeskunnande är ytterligare en central del av den innehållsliga aspekten. Även det skolförlagda lärandet och den innehållsliga helheten i utbildningen berör frågor kring det innehållsliga genomförandet.

Aktörernas (lärlingslärarna, lärlingseleverna och handledarna) berättelser blir viktiga utgångspunkter för att kunna ta till vara *erfarenheter och upplevelser* av det dagliga arbetet i lärlingsutbildningen som utgör grund för beskrivningarna. Frågan är också vilka dessa aktörer är och vilka förutsättningar som finns för uppdraget i lärlingsutbildningen.

Programmets olika karaktärer och skilda utbildningstraditioner var en annan viktig aspekt att ta hänsyn till för såväl organiseringen av utbildningen som innehållet och för aktörernas möjligheter att realisera lärlingsutbildningen.

Rapportens struktur och innehåll

Bakgrundskapitel beskriver nutida svensk lärlingsutbildning samt utformningen av den aktuella försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning. Vidare speglas hur lärlingsutbildning och lärling kan definieras. I det tredje kapitlet presenteras några modeller för lärande på arbetsplatser som också blir utgångspunkt för diskussionen. I metodkapitlet tas frågor upp om urval, genomförande, bearbetning av data samt etiskt förhållningssätt. Därefter följer ett kapitel med beskrivningar av programmets karaktärer och yrkesområden. Presentationen av resultatet är strukturerat i sex teman, vart och ett i ett eget kapitel: Organiseringen av lärlingsutbildningen, Förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande, Arbetsplatsförlagt lärande, Skolförlagt lärande, Uppföljning, bedömning och betygssättning samt Aktörerna och deras upplevelser av lärlingsutbildningen. Rapporten avslutas med en diskussion av studiernas resultat.

Bakgrund

I det här kapitlet presenteras några historiska utgångspunkter för den gymnasiala lärlingsutbildningen samt de specifika förutsättningar som gavs för den under försöksverksamheten. Vidare tas frågan upp om hur en lärlingsutbildning kan definieras och vem som kan betraktas som lärling.

Gymnasial lärlingsutbildning – utgångspunkter

Försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning och införandet av gymnasial lärlingsutbildning läsåret 2011/12 tar sin utgångspunkt i 1990-talets gymnasiereform (Lpf 94) och ytterligare försök under 2000-talet att införa så kallad modern yrkesutbildning. Det är framförallt två aspekter av de tidigare reformerna som är betydelsefulla att lyfta fram. Den första aspekten är introduktionen av arbetsplatsförlagd utbildning (APU) om minst 15 veckor som blev en del i gymnasieprogrammen vid införandet av gymnasiereformen 1991 (SOU 1990/91). Syftet med APU var att ge arbetslivet större inflytande över den yrkesförberedande utbildningens innehåll men det skulle likafullt ske i relation till utbildningens program- och kursmål. Tidigare i hade yrkesutbildningen haft miljöpraktik under kortare perioder som skulle ge erfarenhet av yrket, men som inte syftade till att relateras till specifikt innehåll i utbildningen. Med införandet av APU kom skolans styrdokument att formellt bli betydelsefulla också för det yrkeslärande som ägde rum på arbetsplatserna. Den andra viktiga aspekten var att den gymnasiala lärlingsutbildningen organiserades inom det Individuella programmet (IV) som var ett program för elever som inte var behöriga till de nationella yrkesprogrammen men som organiserades inom gymnasieskolan. Inom IV ansvarade skolan för organiseringen av samtliga kärnämnen⁵ (även om det inte ställdes krav på att eleverna skulle läsa dem alla) och vissa yrkesämnen, medan arbetslivet hade huvudansvaret för yrkesämnena. Enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf-94) var ett av målen för lärlingsutbildningen att ”Varje person som slutfört utbildning för lärlingar skall ha för branschen godtagbart yrkeskunnande” (Lpf-94, s. 11). Lärlingsutbildningen inom IV fick dock inget genomslag – antalet gymnasiala lärlingselever i hela landet var endast ett fåtal (Lundahl 1998, 2008; SOU 2009:85).

Under perioden 1997–2000 prövades gymnasial lärlingsutbildning med utökad APU (minst 1/3 av den totala utbildningstiden) inom ramen för några pilotprojekt. Vidare tillsattes en arbetsgrupp av Utbildningsdepartementet för att diskutera förutsättningarna för att införa en ”modern lärlingsutbildning” och samtidigt föreslå hur samverkansformerna mellan skolan och arbetslivet skulle kunna utvecklas (Ds 2000:62). Försöksverksamheten utökades därefter ytterligare med lärande i arbetslivet inom gymnasieskolan (LIA) och i samband med det ställdes krav på att programråd för utbildningen med representanter för arbetslivet och skolan skulle inrättas på skolorna. Beslut om att delta i försöksverksamheten skulle föregås av ett samråd med arbetsmarknadens parter. Samma mål som för respektive

⁵ Kärnämnen var benämning på ämnen som var obligatoriska på alla gymnasieprogram och som infördes med gymnasiereformen 1994/lpf94. Kärnämnen utgjorde tillsammans 750 gymnasiepoäng: Svenska eller Svenska som andraspråk A+B (200 poäng), Engelska A (100 poäng), Matematik A (100 poäng), Samhällskunskap A (100 poäng), Religionskunskap A (50 poäng), Naturkunskap A (50 poäng), Estetisk verksamhet (50 poäng), Idrott och hälsa A (100 poäng)

nationella (eller specialutformade) program gällde bortsett från att minst 30 veckor av utbildningen skulle genomföras på en arbetsplats. Det som skiljde var å ena sidan platsen för lärandet och att vanliga yrkesämneskurser motsvarande 700 gymnasiepoäng ersattes med en särskild nationell kursplan för lärande i arbetslivet (den s.k. LIA-kursplanen). Denna kursplan hade en generell och programövergripande utformning och skulle kompletteras med ett lokalt måldokument som formulerades i samråd mellan skolan och den arbetsplats som ansvarade för eleven. Ansvar för betygssättningen av eleverna (som är en form av myndighetsutövning) låg på lärarna, men då lärarna sällan hade mer än fragmentariska uppgifter om elevernas prestationer på arbetsplatserna förväntades de samråda med handledaren på arbetsplatsen kring bedömningen (MYS 2004:10, SOU 2009:85).

Av olika rapporter från tidigare försöksverksamhet med utökad tid för arbetsplatsförlagt lärande kan man utläsa att det är frågor som berör plats, organisation och styrning (styrdokument, programråd) som dominerar (MYS 2004:10; Lpf 94, program mål – jfr bilagorna 2a-c & 3). Frågor om utbildningens innehåll – vad arbetsplatserna kan erbjuda utifrån den verksamhet de bedriver – enskilt, eller i förhållande till andra arbetsplatser och arbetsplatserna som resurser på väg mot utbildningsmålen har inte fokuserats. Inte heller har de eventuella begränsningar av olika karaktär som arbetsplatserna kan ha i sin verksamhet och i relation till mål som relaterar till yrkeskunnande diskuterats. Dessa frågor lyfts fram i de aktuella studierna av försöksverksamheten.

Försöksverksamheten inför GY 11 – utformning och reglering

Lärlingsförsöket reglerades i Förordningen med försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning (SFS 2007:1349). Av förordningen framgår att lärlingsutbildningen skulle vara ett alternativ till den ordinarie gymnasiala yrkesutbildningen och minst hälften av utbildningen (1250 gymnasiepoäng) skulle förläggas till en arbetsplats. Utbildningen syftade till att erbjuda en grundläggande yrkesutbildning, ökad arbetslivserfarenhet och vara en möjlighet att nå fördjupade kunskaper inom yrkesområdet under handledning på en arbetsplats.

Ett lärlingsråd med representanter för skolan och berörda arbetsgivare- och arbetstagarorganisationer skulle inrättas för samverkan mellan skola och arbetsplats kring utbildningen. Råden fick till uppgift att garantera kvaliteten i utbildningen dvs. att den motsvarade de nationella målen i läroplanen och kursplanerna. Lärlingsråden tilldelades dessutom en central roll i anskaffningen av lärlingsplatser och i säkerställandet av att dessa hade handledare.

Konstruktionen av försöksverksamheten innebar på så sätt ett komplext samarbete mellan olika parter utan att det reglerades närmare. Skolan gavs det formella ansvaret för utbildningen, yrkesläraren förväntades ha en stor roll i organiserandet och genomförandet av utbildningen, lärlingsråden hade getts ett kvalitetsansvar i förhållande till arbetsplatserna och handledaren tillsammans med yrkesläraren ansvarade för yrkesinnehållet (Olofsson & Panican 2012).

Till detta kommer krav på att kärnämneskurserna skulle utformas så undervisningen anpassas till det specifika programmet, så kallad ”infärgning” av kärnämnen i yrkesprogrammen, det vill säga innehållslig samverkan mellan kärnämnen och yrkesämnen (Skolverket 1996; Utbildningsdepartementet 2001).

Läroplan och kursplaner i försöksverksamheten

Lärlingsutbildningen inom försöksverksamheten skulle till större delen genomföras med kursplaner som utformats specifikt för lärlingsförsöket (SFS 2007:1349). En särskild kursplan skapades i likhet med LIA-kursplanen för hela den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och omfattade 1250 gymnasiepoäng, den så kallade ALF-kursplanen (ALF 1201) Arbetsplatsförlagda delen i försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning, ALF, var avsedd att användas övergripande för alla yrkesförberedande program och syftade till att eleven under en handledares ledning på en arbetsplats erhöll de fördjupade yrkeskunskaper som krävdes för att vara anställningsbar inom valt verksamhetsområde. Grundläggande kunskaper om teknik, redskap, metoder och teorier var i fokus men även social kompetens och kommunikationskompetens.

Särskilda kursplaner utarbetades även för de så kallade kärnämnen som generellt hade en mindre andel av utbildningen än motsvarande skolförlagda yrkesförberedande program. Exempelvis omfattade de obligatoriskt kärnämneskurserna 500 poäng jämfört med de nationella yrkesförberedande programmens 750 gymnasiepoäng.⁶ Till det kom följande ämnen med särskilda kursplaner för lärlingsförsöket: Idrott och hälsa, Samhällskunskap och Historia som omfattade 50 gymnasiepoäng vardera.

Lärlingsförordningen gav möjlighet för skolhuvudmannen att alternativt använda samma kursplaner som i de nationella programmen. Om eleven så önskade skulle de få möjlighet att läsa samma kärnämnen som ingick i de nationella programmen istället för de ämnen och kurser som utformats för lärlingsförsöket. Enligt nationella lärlingskommitténs betänkande (SOU 2010:75) utnyttjade också flertalet av eleverna också rätten att utöka kärnämnesstudierna och därmed i likhet med de nationella programmen få möjlighet till

⁶ Kärnämnen skulle omfatta följande kurser: Svenska A eller Svenska som andraspråk A, Engelska A och Matematik A, (100 gymnasiepoäng vardera) samt Religionskunskap A (50 gymnasiepoäng).

allmän högskolebehörighet⁷. Uppläggningsen följde därmed i stort gymnasieutredningen (SOU 2008:27) förslag om en översiktlig nationell utbildningsplan för lärlingsutbildningen, där samma utbildningsplan skulle gälla för samtliga yrkesprogram.

Vad är en lärlingsutbildning?

Lärlingsutbildning har blivit definierad som en strukturerad utbildning med huvudfokus på arbetslivet; en bestämd blandning av utbildning på arbetsplats och i skola med både allmänteoretiska och yrkesteoriska delar. Arbetsgivarna är med och finansierar utbildningen och lärlingen får oftast en lärlingslön under utbildningstiden (Olofsson & Wadensjö 2011). Utbildningen är ofta en del i utbildningssystemet på gymnasial nivå och leder till en erkänd yrkeskvalifikation som ger omedelbart inträde i ett yrkesområde. Kännetecknet för en lärlingsutbildning är ett lärlingskontrakt mellan lärlingen och mästaren eller idag arbetsgivaren samt någon form av reglering och kontroll av utbildningen (Nilsson, 2013). Lärlingsutbildning i denna bemärkelse har haft en svag ställning inom det svenska formella skolsystemet.

Utvecklingen i Sverige sedan Saltsjöbadsavtalet (1938) har gått mot en alltmer skolförlagd yrkesutbildning. Inför hotet om en statlig tvångslagstiftning förordade parterna, arbetsgivare- och arbetstagarorganisationerna, en fristående och avtalsreglerad lärlingsutbildning inom enskilda branschområden (Olofsson & Panican 2012). Lärlingsutbildning som regleras i kollektivavtal av parterna på arbetsmarknaden har funnits sedan dess och benämns som färdigutbildning och leder till status som fullärd yrkesarbetare där ingången är en avslutad gymnasieutbildning. Inom en del branscher, framförallt bygg, finns även en lärlingsutbildning utan gymnasieskola som grund s.k. företagslärlingsutbildning vilken mest påminner om den traditionella lärlingsutbildningen. Dessa två typer av lärlingsstatus har en ganska stark ställning på arbetsmarknaden då lärlingarna är tillsvidareanställda och berörs inte av turordning vid varsel utan har en egen turordningslista. Parterna har på så sätt velat freda dem och deras utbildning.

Lärlingsutbildningens samband med villkoren på arbetsmarknaden och specifika institutionella förutsättningar poängteras i internationella översikter. De traditionella lärlingsutbildnings-länderna Tyskland, Österrike, Schweiz och Danmark har alla en utvecklad lärlingsutbildning som är integrerad i utbildningssystemet. De har också ett arbetsliv som förhållandevis i hög grad är baserat på yrken med ett utvecklat system för erkända yrkeskvalifikationer. I dessa länder är yrket grundpelaren i arbetsmarknadskulturen och är den organiserande principen för yrkesutbildning och facklig organisering. I Sverige har stora delar av arbetslivet inte gjort skillnad på arbete och yrke. Betoningen på generella

⁷ Skillnader i programplanstruktur mellan lärlingsförsöket och de nationella programmen framgår av Bilaga 1.

kunskaper och bildning har vidare varit betydelsefull i det svenska sammanhanget (Olofsson & Panican 2012).

I länder med en stark lärlingsutbildning saknas ofta en sammanhållande organisation på sekundärskolnivån/gymnasienivån. Det innebär att teoretiskt inriktade utbildningar och arbetslivsinriktade utbildningar har olika organisatoriska ramar och är fristående från varandra. Ofta sker också en tidig differentiering dvs. elever väljer i tidig ålder den ena eller andra inriktningen (Olofsson 2005). Kombinationen av en industriell modell av produktion med ett yrkesbaserat kvalifikationssystem har i ett land som Tyskland varit framgångsrik till priset av en splittring mellan generell utbildning och yrkesutbildning med olika regim och status i parallella system. Utbildningsprojekten i Sverige har sedan 50-talet gått i motsatt riktning. En allmän höjning av utbildningsnivån som ett led i en demokratisering av skolan och en alltmer långtgående integrering av olika utbildningarna har kännetecknat reformeringen. Yrkesutbildningsreformer inklusive försöket med gymnasial lärlingsutbildning det senaste decenniet innebär emellertid ett skifte och en differentierad gymnasieutbildning har gjort sitt återträde i det svenska utbildningssystemet (Lundahl m.fl. 2010).

Till sist, ett väl fungerande lärlingssystem har hävdats bygga på tre aktörer: staten, en stark fackföreningsrörelse och en välorganiserad arbetsgivare som exempelvis det tyska korporativa systemet. Ett korporativistiskt system kan sägas känneteckna även Sverige och inga enhetliga förklaringar finns till de olika vägvalen för yrkesutbildningen. Kanske är förklaringen att en laglig reglering, en lärlingslag, aldrig införts i Sverige. Intressant att notera är att den sociala regleringen (parternas reglering och medverkan) är central i länder som Tyskland och Danmark jämfört med den nya svenska lärlingsutbildningen som försöksverksamheten representerade vilken branscherna och yrkesområdena hade ett ljumt intresse för. Intressant att notera är också att lärlingsutbildningsparadigmet/modellen dessutom hotas av själva förändringarna i yrkena pga. modernisering. Yrkena är inte stabila längre och gränserna mellan yrken i en modern arbetsorganisation kan vara svåra att upprätthålla (Clarke & Winch 2007).

Vem är lärling?

Begreppet lärling kan inte ges en entydig definition i det svenska sammanhanget utan är beroende på utgångspunkt, vilket perspektiv man lägger, vilka aspekter som lyfts fram. En lärling måste skiljas från en praktikant i en skolförlagd utbildning.

I en studie om arbetsgivarnas erfarenheter av att ta emot en gymnasial lärling framkom att många handledare och arbetsgivare inte visste vem som var lärling, vad en gymnasial lärling var och ofta helt enkelt talade om alla i termer av praktikanter (Berglund, Höjlund,

Kristmansson & Paul 2014a). Detta förstärktes av att lärlingen hade elevstatus även i lärandet på arbetsplatsen, något som är unikt utifrån ett internationellt perspektiv.

Utifrån statusen som elev och skolan som huvudansvarig använder vi i rapporten termen ”lärlingselev”. Nedan följer ett försök att illustrera de olika sammanhang där lärling och lärlingsutbildning förekommer och/eller talas om i termer av lärling och lärlingsutbildning.

Tabell 1. En översikt av olika sammanhang där lärlingsbegreppet används

<i>Utgångspunkt/sammanhang</i>	<i>Lärlingsform</i>
Utbildningsstatistiken	Statsbidragslärling CSN-lärling
Utbildningssystemet	Gymnasiet - gymnasial lärling KOMVUX - vuxenutbildningslärling Gymnasiesärskolan – gymnasiesärskolelärling Yrkesintroduktion
Arbetsförmedlingen	Lärling
Branscher/företag	Eftergymnasiala lärlingar - färdigutbildningen Företagslärlingar Lärlingsliknande initiativ

Statistiken inom det svenska utbildningsområdet registrerar lärlingar på två sätt, som data på Skolverkets statsbidragslistor och CSN:s elevstatistik. Inom försöksverksamheten skickade skolhuvudmannen in klasslistor på elever som deltog i försöksverksamheten. Skolorna rapporterade/rapporterar också varje 15 oktober till CSN enligt i förväg bestämda studiekoder som finns för lärlingselever kopplade till de olika gymnasieprogrammen. Detta ligger sedan till grund för den officiella elevstatistiken. Utifrån ett statistikperspektiv kan man med lärling följaktligen mena två olika saker, ”lärling på klasslistan till Skolverket” eller kanske ”statsbidragslärling” och ”CSN-lärling” (Skolverket 2013). Ett annat sätt att svara på frågan vad en lärling är eller vem en lärling inom försöksverksamheten kunde vara de elever som uppnådde kraven på att vara lärling enligt kursplaner och förordningen om minst 1250 poäng på en arbetsplats. Inom Gy 11 blir med samma utgångspunkt en lärling en elev som går gymnasial lärlingsutbildning och genomför mer än hälften av sin utbildning på arbetsplats.

Lärlingsbegreppet används i gymnasieskolan även inom yrkesintroduktionens kurser och gymnasiesärskolan. Utöver gymnasiala sammanhang används begreppet inom vuxenutbildningen (KOMVUX-lärlingar), utbildningar via arbetsförmedlingen samt inom

kommunala projekt för arbetslösa ungdomar ofta finansierade av Europeiska Socialförsäkrings Rådet.

Närmast en klassisk lärlingsform kommer lärlingarna inom den avtalsreglerade lärlingsutbildningen, ”färdigutbildningen” och direkt företagsanställning som lärling. Lärlingsliknande avtalsreglerade initiativ är vidare yrkesintroduktion och ungdomsarbetsplatser. En annan form av yrkesintroduktion gäller personer som inte har den formella utbildningen men vill prova på att arbeta inom vård och omsorg. Den leder inte till en tillsvidareanställning. Ett yrkesintroduktionsår reglerat genom kollektivavtal är också på gång inom Handel.

Storleksordningen på de olika formerna kan illustreras med ett exempel från byggbranschen som år 2011 hade 5 035 lärlingar, 3 463 direkt från gymnasiets byggprogram (eftergymnasiala lärlingar), endast 4 från ett annat program, 670 traditionella lärlingar (företagslärlingar), 902 lärlingar från vuxenutbildningen och arbetsförmedlingen.

Utifrån individuella karaktäristika slutligen var den dominerande kategorin lärlingseleverna inom försöksverksamheten pojkar. De hade gått på gymnasiet tidigare, vanligtvis på ett individuellt program eller introduktionsprogram och meritvärdena från grundskolan var lägre än för de elever som gått skolförlagda yrkesutbildningen (Skolverket 2012).

Del 2. Lärande på arbetsplatsen – teoretiska perspektiv

I det här kapitlet presenterar vi några teoretiska perspektiv som används för att analysera och diskutera resultaten. En utgångspunkt är att betrakta lärande som situerat och konstruerat i ett socialt sammanhang – ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I det sammanhanget blir det viktigt att se vilket yrkeskunnande som blir möjligt att utveckla på arbetsplatsen, vilka yrkesgemenskaper lärlings eleverna erbjuds möjlighet att delta i och vilket stöd för lärandet som ges på olika arbetsplatser. Vi har valt att lyfta fram internationellt ledande forskning inom dessa områden. Det handlar om pedagogiska strukturer på arbetsplatsen, arbetsplatsens läroplan och handledningen på arbetsplatsen. Vidare lyfter vi fram forskning som visar olika faktorer på arbetsplatser som möjliggör alternativt begränsar lärandet. Situerat lärande

Lave och Wengers (1991) teorier om situerat lärande har fått en stor spridning och de citeras ofta inom forskning kring lärande i arbetslivet. Denna lärandeteori utgår främst från studier av lärlingsutbildning och lyfter fram betydelsen av sammanhanget i vilket den lärande utvecklar sitt kunnande – det situerade. Lärandet innebär att gå från ett perifert legitimt till ett mer centralt deltagande i en arbets- och praxisgemenskap. Gemensamt för alla typer av praxisgemenskaper är att det finns en gemensam nämnare i form av den eller de aktiviteter som utförs och den kunskap eller kompetens som utövas av dessa medför (Wenger 1998).

Lärlingens rörelse mot ett centralt deltagande i praxisgemenskapen innebär att det längs vägen finns möjlighet att utveckla ett yrkeskunnande, dels av positionen, dels av de möjligheter till lärande som erbjuds. Denna förflyttning kan betraktas som en lärandebana.

Det innebär att exempelvis en lärlingselev som erbjudits en arbetsplats kan anses som legitim på arbetsplatsen och är då på väg in i en sorts praxisgemenskap, vare sig han eller hon är medveten om det eller inte, och att de kunskaper och förmågor han eller hon med tiden erövrar leder mot en ökande grad av deltagande i praxisgemenskapen. Med andra ord handlar det om den process som gör nykomlingar till en del av en yrkesgemenskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998).

Figuren nedan visar schematiskt hur detta kan gå till genom att lärlingseleven i början får enkla uppgifter som innebär en låg grad av ansvarstagande. När eleven successivt börjar behärska mer avancerade uppgifter som innebär ett större ansvarstagande kommer han eller hon också närmare ett fullständigt deltagande i praxisgemenskapen. Rörelsen kan även innebära deltagande i flera praxisgemenskaper (Nielsen & Kvale 2000).

Rörelse från perifert till fullt deltagande i arbetet



Figur 1. Rörelse från perifert till fullständigt deltagande i arbetet (Efter Billett 2001).

Det finns dock anledning att modifiera det hela en aning eftersom det knappast går att räkna med att lärandet på arbetsplatsen är en rätlinjig process som enbart via deltagande i arbetet leder till utvecklade yrkeskunskaper. Det finns exempel på forskning (Billett, 2001; Fuller & Unwin, 2002) som visar att det finns en sorts organisering av lärandet på arbetsplatsen som kan vara specifik för ett yrkesområde eller en arbetsplats. Det vill säga att det har en betydelse i vilken ordning arbetsuppgifter utförs och på vilket sätt handledning sker.

Arbetsplatsens läroplan och handledning på arbetsplatsen

När det gäller lärlingselevernans möjligheter att utveckla relevanta yrkeskunskaper är det av stor betydelse hur lärandet på arbetsplatsen organiseras. De strukturella och institutionella förutsättningarna för lärande på en arbetsplats kan enligt Billett (2006) betraktas som en arbetsplatsens läroplan.

Det är framförallt fyra aspekter som enligt Billett (2001) framstår som särskilt viktiga för att en arbetsplats ska kunna erbjuda goda möjligheter för yrkeslärande: 1/ en klar progression i lärandet, 2/ att dold kunskap blir synliggjord, 3/ att det finns tillgång till uttrycklig handledning samt 4/ att det erbjuds möjlighet till indirekt handledning.

Den första kräver en progression i såväl graden av ansvar för arbetsuppgifterna som i svårighetsgrad i de arbetsuppgifter lärlingen får arbeta med. Det innebär att arbetsuppgifternas ordning blir av betydelse för att kunna identifiera den bana av aktiviteter som leder till ett ökat yrkeskunnande. Det kan jämföras vid det som nämnts som lärlingens lärandebana, men med en större betoning av de strukturella förutsättningarna på arbetsplatsen.

För det andra måste arbetsplatsen också ge tillgång till det slags kunskap som är svår eller omöjlig att finna på egen hand. Den lärande måste även ges möjligheten att nå, förstå och hantera de mål och procedurer som är nödvändiga för arbetsplatsens aktiviteter. Dessa dolda kunskaper kräver att en erfaren anställd har ett handledaransvar, det vill säga den tredje aspekten som Billett (2001) lyfter fram. Handledarens funktion innebär att se till att

lärande blir relevant för det önskvärda yrkeslärandet, det vill säga att en progression sker. I försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning skulle det innebära att lärlingseleven inte bara deltar i lärande utifrån arbetsplatsens behov utan också att det arbetsplatsförlagda lärandet också sker i relation till relevanta kursplaner i yrkesämnen. Handledarens uppgift blir även att se till att lärlingen erbjuds tillträde till arbetsplatsens och/eller yrkesområdets mer dolda kunskaper samt mer avancerade arbetsuppgifter. För det fjärde måste arbetsplatsens sociala och fysiska miljö tillåta en mer indirekt handledning – det vill säga att det finns möjlighet till deltagande i hela praxisgemenskapens kunnande. Den lärande ska ges möjlighet att observera och höra andra arbetare i deras yrkesutövning samt att kunna uppleva och ta till sig arbetsplats- och/eller branschspecifika redskap (Billett, 2001).

När det gäller utbildningen som helhet är det mer relevant att tala om läroplansbegrepp i termer av vad som avsågs, vad som utspelades och vad som upplevdes av aktörerna (Billett, 2011b). Här är det alltså tal om tre nivåer av läroplaner som kan hjälpa oss att beskriva utbildningen och hur aktörerna upplevt den. Den avsedda läroplanen (intended curriculum) avser utbildningens officiella mål och syften, vilket lärande och vilket yrkeskunnande som förväntas bli utvecklat när den genomförts. Den iscensatta läroplanen (enacted curriculum) visar istället vad som blev resultatet. Exempel på faktorer som påverkar resultatet kan vara hur skolor och arbetsplatser tolkar den gällande läroplanen samt lokala förhållanden som huvudmannens ekonomi, tidigare erfarenheter samt lärares och handledares utbildningsnivå. Tillgången till arbetsplatser i anslutning till skolan, lokalt och regionalt, framstår som en viktig faktor i relation till lärlingsutbildningen som är tänkt att till stor del genomföras på arbetsplatser.

Billett (2011a) menar att det är en fördel om de som ska genomföra läroplanen också har varit med och formulerat den. Det skulle innebära att samverkan med det omgivande arbetslivet blir av central betydelse och att branschernas uppfattningar blir av största vikt vid utformningen av utbildningen. Annat som påverkar utfallet kan vara elevernas förutsättningar och möjligheter att genomföra utbildningen i relation till de krav som ställs.

En viktig del av våra studier blir att formulera den *upplevda läroplanen* (experienced curriculum) utifrån aktörernas berättelser. Varje aktör upplever utbildningen på sitt eget sätt och ger den dess mening utifrån personliga preferenser, erfarenhet och kapacitet (Billett, 2011b).

Expansiva och restriktiva kännetecken som möjliggör eller begränsar arbetsplatslärandet

För att analysera i vilken grad eleverna erbjuds möjligheter för lärande på arbetsplatsen väljer vi att använda oss av Fuller och Unwin (2003) som utifrån studier av lärande på

arbetsplatser har analyserat fram vilka kännetecken som karakteriserar olika typer av förutsättningar för lärande: *expansiva* och *restriktiva* (se tabell 2). Mellan beskrivningar för expansiva och restriktiva förutsättningar finns inga skarpa gränser utan det ska ses som ett kontinuum.

Fuller och Unwin (2003) konstaterar att arbetsplatser som präglas av expansiva kännetecken för lärande i högre utsträckning än arbetsplatser som utmärks av restriktiva kännetecken kan förväntas bidra med en gynnsam lärmiljö med goda förutsättningar för lärande för lärlingar eller nyanställda. På arbetsplatser med mer restriktiva förutsättningar gentemot lärlingar finns risken att lärandet endast blir ”ytligt” och kortsiktigt.

Fuller och Unwin (2003) utvecklade denna modell när de studerade vilka möjligheter och barriärer för lärande som lärlingar i Storbritanniens Modern Apprenticeship program⁸ upplevde på ett antal företag. Vi avser att relatera elevernas möjligheter till yrkeslärande i relation till modellen.

⁸ Ett brittiskt lärlingsprogram som introducerades 1993.

Tabell 2. En beskrivning av de expansiva – restriktiva kännetecken. Efter Fuller och Unwin (2003, 2004). Översatt och modifierad av författarna.

Expansiv	Restriktiv
Deltagande i flera olika praktikgemenskaper inom och utanför arbetsplatsen	Begränsat deltagande i flera olika praktikgemenskaper
Praktikgemenskapen har en sorts delat ”deltagarminne”: lärlingsutbildning som ett kulturellt arv	Praktikgemenskapen har litet eller inget ”deltagarminne”: ingen eller liten tradition av lärlingsutbildning
Bredd: tillgång till lärande genom att delta i flera av arbetsplatsens processer (institutions-/avdelningsöverskridande)	Snävt: tillgång till lärande begränsat till arbetet med vissa uppgifter (inom samma institution/avdelning)
Gradvis övergång till fullständigt deltagande.	Så snabb övergång som möjligt.
Det arbetsplatsförlagda lärandets mål: progression för karriär	Det arbetsplatsförlagda lärandets mål: statisk för arbete
Tydligt erkännande av, och stöd för, lärlingens status som lärande	Tveksam syn på, och stöd för, lärlingens status som lärande
Det arbetsplatsförlagda lärandets design skapar möjligheter att utveckla identitet via gränsöverskridande aktiviteter	Det arbetsplatsförlagda lärandets design begränsar möjligheterna att utveckla identitet: få gränsöverskridande aktiviteter
Färdigheter är spridda i personalgruppen	Begränsad spridning av färdigheter i personalgruppen
Lagarbete värderas	Specialistroller
Möjligheter att lära sig nya uppgifter/förmågor	Begränsade möjligheter att lära sig nya uppgifter/förmågor
Det arbetsplatsförlagda lärandet är i hög grad åskådliggjord (dokument, symboler, språk, verktyg osv.) och tillgängligt för lärlingen	Låg grad av konkretisering av det arbetsplatsförlagda lärandet, begränsad tillgänglighet till åskådliggjorda aspekter av utbildningen

Arbetsplatsens textpraktiker

Fuller och Unwins modell ovan visar att möjligheter till ett expansivt lärande på arbetsplatsen innebär att arbetsplatsens texter synliggörs. Ett av de redskap som eleverna möter under sin lärlingsutbildning är textverktyg, vilket innebär att det är av intresse att studera vilket slags skriftbruk eleverna får tillgång till under sin lärlingsutbildning. Skriftbruk är ett begrepp som används för att beskriva användning av skrift i vidgad mening i vår vardag och i vårt arbetsliv (Karlsson 2006). Skrift innefattar i denna vidgade mening flera olika slags teckensystem som tillsammans kommunicerar en innebörd. Detta kan vara allt från instruktioner, blanketter, listor, bilder, kartor, ritningar, markeringar till längre texter.

Forskning om skriftbruk tyder på att yrkesarbete idag är inbäddat i eller färgat av läs- och skrivpraktiker av något slag (Belfiore, m.fl. 2004; Karlsson 2006; Lindberg 2007). Detta

kan kopplas samman med ökade krav på dokumentation och rapportering (Karlsson 2006, 2009; Lindberg 2003a, 2007; Nikolaidou & Karlsson 2012). Överhuvudtaget tycks fler arbetsuppgifter idag innehålla skriftspråkliga inslag, men dessa inslag benämns inte särskilt ofta som läsande och skrivande av deltagarna själva (Karlsson 2006; Lindberg 2007). Det kan bero på att vi i vår vardag ägnar oss åt skrivande och textanvändning i högre grad än vi själva är medvetna om (Barton & Hamilton 1998), vilket i sin tur kan ha att göra med att det vardagliga textbruket inte tillhör erkända genrer av skrivande (Karlsson 2006). Vi ser helt enkelt inte allt det läsande och skrivande vi ägnar oss åt dagligdags när vi genomför arbetsuppgifter.

Skriftbruk i yrkesutbildning

Lindberg (2003) menar att yrkesprogram, precis som högskoleförberedande program, använder sig av texter i hög grad. Eleverna på de yrkesprogram hon studerade fick uppgifter i sina yrkesämnen som krävde en hel del läsande, antingen av skoltexter, som skolböcker, eller av yrkestexter, så som manualer och handböcker. Manualerna och handböckerna sågs som yrkesredskap och som något eleverna måste kunna använda i sitt kommande yrkesliv. Skriftpraktikerna i den skolbaserade yrkesutbildningen bryggade därmed över från skolan in i yrket. Men det finns också ifrågasättanden om vilket slags läsande och skrivande som eleverna får möjlighet att utveckla under sin yrkesutbildning, där otillräcklig tillgång till vissa sorters skriftbruk kan tänkas ha konsekvenser för elevens möjlighet att genomföra arbetsuppgifter. I Berglunds (2009) avhandling synliggörs hur eleverna i den gymnasiala byggutbildningen inte får tillgång till ritningar. Deras möjligheter att lära sig ritningsläsning blir därmed begränsade. Även i Olofssons (2011) licentiatuppsats framkommer bilden av att fordons elever inte rustas tillräckligt inför det slags läsande som behövs i det kommande yrkeslivet i fordonsverkstäderna. För att klara sina arbetsuppgifter måste fordonsmekanikerna förstå hur information organiseras i text och kunna hantera digital teknologi, eftersom multimodala texter, ofta digitala, är nödvändiga för att kunna genomföra de dagliga arbetsuppgifterna. Till exempel är verkstadshandböcker digitaliserade och mekanikerna måste snabbt kunna sökläsa i dessa. Olofsson (2011) menar att skolan – och då syftande på att alla lärare och inte enbart vissa lärargrupper – måste hjälpa elever att lära sig effektiva strategier för att kunna hantera kraven på läsande och skrivande i arbetslivet.

Yrkesarbetets ökade textualisering (Karlsson & Strand, 2012; Karlsson & Nikolaidou, 2016; Scheeres, 2007) har lett oss till att i denna studie även undersöka aspekter i vilken slags skriftbruk som lärlings eleverna får delta i på sina arbetsplatser och i skolan under sin lärlingsutbildning. Vi har fokuserat på att undersöka vad för slags textuella redskap lärlings eleverna får tillgång till på arbetsplatsen och i skolan?

Del 3: Metod och genomförande

I metodkapitlet redogörs för tillvägagångssättet i genomförandet av de tre studierna. Utöver urval av skolor och gymnasieprogram samt motiven för urvalen beskrivs genomförandet av studierna och hur data har bearbetats. Ett kort avsnitt om etiska principer avslutar kapitlet.

Urval av skolor och gymnasieprogram

Tre gymnasieprogram ingick i de två första uppföljningsstudierna: bygg, handel och omvårdnadsprogrammet. I den tredje och avslutande studien ingick även elprogrammet. Såväl kommunala som enskilda skolhuvudmän var representerade. Vi återvände i den tredje studien till en del av de skolor som tidigare studerats. Dock lade vi till ett antal nya skolor, samtidigt som några skolor från de föregående studierna föll bort. Det innebar att bland skolorna återfanns fyra från de tidigare uppföljningarna. 21 skolor utgör det totala urvalet där skolan i fråga hade minst ett av de utvalda yrkesprogrammen representerade i studien av de aktuella yrkesprogrammen, ibland flera. Av dessa skolor hade åtta en kommunal huvudman och 13 en enskild/fristående skolhuvudman, vilket var representativt för hur den faktiska fördelningen var mellan kommunala och fristående huvudmän. Geografisk spridning eftersträvades och även orter av olika storlek och karaktär. Sveriges Kommuner och Landstings (SKLs) kommungruppsindelning användes för kategoriseringen av orterna (storstad, större stad, förortskommun, pendlingskommun och övriga kommuner > 25 000 inv.). Utöver de 21 skolorna valdes ytterligare tio skolor ut för en begränsad dataproduktion (5 kommunala och 5 enskilda) i den första respektive tredje studien.

Urvalet av program och skolor gjordes för att få en bredd i datamaterialet för att möjliggöra beskrivningar av olika sätt att utforma och genomföra lärlingsutbildningen. Bygg, handel och omvårdnad var alla ”större” yrkesområden inom försöksverksamheten. De representerade dessutom typprogram ur ett genusperspektiv, bygg med en pojkmajoritet, handel som ett mitt- emellan- program och vård med klar flickdominans. De representerade också specifika yrkestraditioner vilket förväntades vara betydelsefullt. Att välja samma program i de tre uppföljningarna gav möjlighet att skapa en fördjupad förståelse för hur lärlingsförsöket tagit form under årens lopp. Elprogrammet lades till i den avslutande studien av ”nyfikenhet” då det skildrades som det program inom den

gymnasiala lärlingsutbildningen som brottades med flest utmaningar (Skolverket 2012). När det gällde själva valet av skolor i denna senare studie försökte vi också undvika att välja skolor som ingick i Skolinspektionens kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning (Skolinspektionen 2013) som tidsmässigt genomfördes nära vår, för att inte belasta en och samma skola med många olika undersökningar.

Genomförande

Metoderna för dataproduktionen hämtade inspiration från etnografiskt präglade ansatser. Detta innebar att ett flertal metoder användes som samtal med rektorer, intervjuer med lärare, elever, och handledare enskilt eller i grupp samt skuggning på elevernas arbetsplatser och observationer av trepartssamtal när det gick att ordna samt intervjuer med branschföreträdare. Vidare samlades dokument in från skolorna allt från betygsmatriser till uppgiftsinstruktioner, klasslistor, utbildningskontrakt, scheman och poängplaner.

I den mån det var möjligt användes ett och samma tillvägagångssätt i de tre studierna. Ett inledande skolbesök med gruppintervjuer med lärare samt samtal med rektor gjordes som ett första steg för att få en förståelse för den enskilda skolans utformning av lärlingsutbildningen. Sammansättningen av lärargruppen varierade mellan skolorna, i en del fall deltog alla lärare även kärnämneslärarna och i en del fall endast berörda yrkeslärare. Efter det inledande skolbesöket skedde ytterligare samtal/intervjuer med yrkesläraren/lärlingsläraren samt gruppintervjuer med elever i åk 3. Intervjuerna var semistrukturerade. Till intervjuerna hade vi gemensamma intervjuguider för respektive grupp: elever och lärare. Dessa följdes inte rigoröst, men strävan var att täcka de övergripande rubrikerna – temata – som arbetats fram gemensamt. Gruppintervjuerna med lärarna handlade om områden som tidigare erfarenheter av yrkesutbildning, lärararbets förändring i och med lärlingsutbildningen, kontakterna och arbetsfördelning mellan skola och arbetsplatser (rekrytering, matchning lärlingselev-arbetsplats etc.), handledare och handledarutbildning, vilka eleverna var, undervisningens organisering i yrkesämnena och kärnämnen, elevuppgifter, skriftredskap och uppföljning och bedömning. Exempel på områden som var i fokus för elevintervjuerna är skolstarten, fördelningen av tid mellan skola och arbetsplatsen, arbetsuppgifter på arbetsplatsen, ev. byte av lärlingsplats, handledningen, kärnämnen samt bedömningen och betygsättning.

Skuggning på elevernas arbetsplatser sträckte sig vanligen från ett par timmar upp till en arbetsdag. I något fall skuggades lärlingseleven en längre tid. Skuggningen började ofta med att lärlingseleven ombads att visa forskaren runt i lokalerna och samtidigt berätta om vilka arbetsuppgifter han/hon fick göra, var och när och tillsammans med vem och med vilka redskap. På så sätt erhöles en bild av hur lärlingseleven själv rörde sig i lokalen under en

arbetsdag. När eleven skuggades under hans/hennes mer regelrätta arbete ställdes frågor om det eleverna gjorde, när det bedömdes som lämpligt att göra det. Vidare användes kameran som ett redskap för att stundvis dokumentera uppgifter eleverna gjorde eller verktyg som användes, dock i olika utsträckning på respektive arbetsplats inom yrkesområdena. Skuggning som metod finns beskriven i Czarniawska (2007).

Vi följde och dokumenterade trepartssamtal dvs. bedömningssamtal mellan lärare, handledare och elev, när vi fått tillgång till dessa. Vid dessa tillfällen agerade vi som passiva observatörer och endast i undantagsfall ställde vi någon fråga kring sådant som verkade oklart. Intervjuer med elevernas handledare genomfördes. Dessa samordnades oftast i anknytning till skuggning eller trepartssamtal då vi ändå var på arbetsplatsen. De flesta trepartssamtal spelades in på MP3 spelare.

Omfattningen av dataproduktionen framgår av tabell 3.

Nedanstående data utvidgades i den första respektive avslutande studien med en elevenkät som skickades till sammanlagt 319 lärlingselever (136 i den första studien och 183 i den avslutande studien) på ytterligare tio skolor som hade minst ett av de studerade programmen. Enkäten skickades till ansvarig yrkeslärare som hade att ordna för att lärlings eleverna besvarade den. Svarsfrekvensen var totalt 56 procent. Omständigheter som inverkar negativt på svarsfrekvensen var att vid flera skolor var eleverna ute på arbetsplatser vid svarstillfället och från en skola kom inga enkäter tillbaka trots påminnelser till berörd yrkeslärare.

Data som skapats till studien om arbetsgivares användning av statsbidraget och erfarenheter av att ta emot lärlingselever används till en del i den här studien också (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014a). Det gäller särskilt datamaterial från de telefonintervjuer (tio inom varje yrkesområde) som genomfördes med handledare eller samordnare på arbetsplatser som tagit emot gymnasiala lärlingselever. Intervjuer genomfördes också med representanter för två yrkesnämnder (samarbetsorgan mellan arbetsgivare och arbetstagarorganisationer): BYN (Byggnadsindustrins Yrkesnämnd) och ECY (Elbranschens Centrala Yrkesnämnd). Vidare intervjuades representanter för arbetsgivarorganisationerna: Svensk Handel och Sveriges Kommuner och Landsting. Detta datamaterial bidrar med arbetsgivares, handledares och branschorganisationers röster om de aspekter som studeras i rapporten.

Samtliga intervjuer spelades in med MP3-spelare. Med undantag för intervjuerna med branschorganisationerna och intervjuerna med handledare/samordnare i samband med statsbidragsstudien var dataproduktionen slutförd i och med vårterminen 2013 som var den sista terminen i försöksverksamheten.

Tabell 3. Översikt av det insamlade datamaterialet

Nummer	Skola					Typ av datamaterial		
	Huvudman	Kommuntyp ⁹	Deltog studie ¹⁰	Program	Arbetsplats besök ¹¹	Intervjuer i skolan		
						Lärare	Elever	Antal timmar
1	Kommunal	Övriga kommuner > 25000 inv.	1	BP, HP, OP	5	2 grp ¹² 2 ensk ¹³	2 grp 3 ensk	14
2	Fristående	Pendlingskommun	2+3	BP, EC; HP	3	3 ensk	2 grp 3 ensk	9
3	Kommunal	Förortskommun	2	BP	3	1 grp	2 grp 1 ensk	8
4	Fristående	Större stad	1	BP, OP	6	3 grp 1 ensk	5 ensk	13
5	Fristående	Större stad	1	HP	3	5 ensk	1 grp	8
6	Kommunal,	Storstad	1+2+3	BP	4	4 grp	3 grp	14
7	Fristående	Storstad	1+2+3	HP	7	4 grp 2 ensk	2 grp	15
8	Kommunal	Storstad	1+2+3	OP	6	4 grp 1 ensk	2 grp 3 ensk	13
9	Fristående	Storstad	2	BP, OP	5	2 grp	1 grp 4 ensk	12
10	Kommunal	Storstad	2	HP	1	1 grp 1 ensk	1 grp	6
11	Fristående	Storstad	2	BP	1	1 grp	1 grp	5
12	Fristående	Storstad	3	EC	0	2 grp	2 grp	4
13	Fristående	Storstad	3	HP	4	1 grp	2 ensk	4
14	Fristående	Storstad	3	OP	2	1 ensk	1 grp	4
15	Fristående	Storstad	3	BP, EC HP, OP	7	2 grp	5 ensk	10
16	Fristående	Förortskommun	3	BP, EC HP, OP	4	2 grp	3 ensk	9
17	Kommunal	Förortskommun	3	BP	0	1 grp	3 ensk	4
18	Kommunal	Övriga kommuner > 25000 inv.	3	HP	3	1 grp	1 grp	4
19	Kommunal	Större stad	3	HP	6	1 grp 1 ensk	1 grp 1 ensk	9
20	Fristående	Större stad	3	EC	2	1 ensk	1 grp	2
21	Fristående	Större stad	3	EC	0	1 grp	1 grp	3
					72	51	57	170

⁹ Enligt SKL:s kommungruppsindelning 2005.

¹⁰ Studie 1: 2008/09, studie 2: 2010/11, studie 3: 2013

¹¹ Dessa kan bestå av skuggning, handledarintervjuer och trepartssamtal.

¹² Gruppintervju

¹³ Enskild intervju

Bearbetning och analys av datamaterialet

Det inspelade datamaterialet genomlyssnades och centrala delar av materialet som var av intresse i relation till studiens syfte transkriberades och diskuterades gemensamt i projektgruppen. Vi arbetade fram temaområden utifrån data, i en pendelrörelse mellan teman som framkommit mellan de utvalda pedagogiska och didaktiska perspektiven samt empirin (Braun & Clarke, 2006). Teman som till slut skapades är organiseringen av lärlingsutbildningen, former och innehåll för samverkan mellan skolan och arbetsplatserna, det arbetsförlagda lärandet, det skolförlagda lärandet och uppgifter och innehåll som överbryggar mellan skol och arbetsplatsförlagt lärande, uppföljning och bedömning och betyg samt aktörernas erfarenheter av lärlingsutbildningen.

En databas skapades i Excel för elevenkäten genom att manuellt mata in enkätsvaren. Resultatet av enkäten kommer inte att redovisas separat utan integreras med det övriga elevdatamaterialet.

Etiska överväganden

Vi har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2004). Enligt dessa principer har deltagande informanter rätt till anonymitet. Av det skälet används fingerade namn på informanterna och vilka orter som studierna utförts anges inte, liksom information som kan avslöja vilka skolor som ingår i studien. De skolor som ingår i försöksverksamheten har dock, i samband med att de av Skolverket beviljats medverkan i försöksverksamheten, förbundit sig att medverka i olika typer av uppföljningar av försöksverksamheten. Så skolorna har principiellt inte, i förhållande till HSFR:s principer, haft full frihet att tacka nej till medverkan. Enskilda elever, lärare och handledare har naturligtvis getts möjlighet att avböja att medverka. På detta sätt har samtyckeskravet ändå kunnat uppfyllas. Alla deltagare i studien har informerats om studiens syfte samt vad vi ämnar använda datamaterialet till.

Studiens giltighet

Det går alltid att diskutera forskningsresultats allmängiltighet. Ibland förekommer uttryck som att det inte går att dra några slutsatser om andra situationer och kontexter än den studerade (Larsson, 2009). I sådana fall vore många studier i stort sett intetsägande och dess slutsatser endast giltiga i det sammanhang studierna genomfördes. Eftersom det inte går att studera allt måste, forskaren försöka bädda för att kunna säga något om studieobjektet även i en annan tid och kontext och med andra aktörer inblandade. Vi menar att det finns ett antal faktorer som gör att våra studiers resultat skulle kunna bidra

med kunskap utanför de i studierna givna kontexterna. Larsson (2009) anser att man inom kvalitativ forskning kan diskutera generalisering med utgångspunkt i, för det första, liknande kontexter och, för det andra, genom igenkännande av mönster. Skolor som bedriver gymnasial lärlingsutbildning har, oavsett yrkesprogram, samma ramar att förhålla sig till. I försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning fanns exempelvis den stora ALF-kursen som enligt intentionerna med utbildningen kunde tillämpas på samtliga yrkesprogram. Det finns ingen anledning att tro att vissa av de resultat och slutsatser som exempelvis tillämpningen av ALF-kursen ger upphov till inte skulle kunna vara giltiga även på andra gymnasieprogram än de här studerade.

Alla yrken har sin egen yrkeskultur och sina egna genom historien utvecklade metoder och medierande redskap. Men studier om vad det innebär att utbilda sig som lärling i handels-, bygg-, el- och omvårdnadsbranscherna kan ändå säga något om detsamma i andra branscher. Oavsett yrke handlar det om att ta del av arbetsuppgifter som leder djupare in i yrkesgemenskapen. Hur denna process ser ut skiljer sig dock åt mellan yrken och arbetsplatser. Larsson (2009) talar i detta sammanhang om begreppet dold läroplan. Här används istället ett besläktat begrepp i form av arbetsplatsens läroplan (Billett 1996, 2002, 2006). Dessa mönster av pedagogiska strukturer är oftast unika för varje arbetsplats eller bransch och det är sannolikt att liknande pedagogiska strukturer spelar en viktig roll även i andra lärlingsutbildningar och inom andra yrkesprogram.

Vår förhoppning är att de resultat och slutsatser som vi kommer fram till i denna rapport ska kunna bidra med kunskap om gymnasial lärlingsutbildning i en mer generell mening.

Del 4. Programmens karaktärer, utformning och yrkesområden

I det följande beskrivs de fyra yrkesförberedande programmen i uppföljningsstudierna Byggprogrammet (BP), Elprogrammet (EC), Handels- och administrationsprogrammet (HP) och Omvårdnadsprogrammet (OP). Beskrivningarna omfattar respektive programs specifika utformning och karaktär, yrkesområde, och utbildningstraditioner. Syftet är att synliggöra det programspecifika och de yrkesområden och yrken som programmen leder till och att skapa en förståelse för de tolkningar av datamaterialet som grundas i programmens specifika och varierande förutsättningar men också för att synliggöra programmens gemensamma karaktärer och utgångspunkter.

Byggprogrammet

Programmets utformning, karaktär och yrkesområden

Inom byggprogrammet fanns det i försöksverksamheten fyra nationella inriktningar: anläggning, husbyggnad, måleri och plåtslageri. Inom dessa inriktningar kunde eleverna specialisera sig mot många olika yrkesområden (se även bilaga 3, byggprogrammets struktur). Inriktningen anläggning utbildade för arbeten inom yrkesområdena anläggning, vägbyggnad och bergarbeten samt för arbete som anläggningsmaskinförare. Inriktningen husbyggnad utbildade för arbeten inom områdena betong, mureri, byggnadsträ, glasmästeriteknik, håltagning, tak- och undertaksmontering, plattsättning och ställningsbyggnad samt andra specialyrkesområden inom husbyggnad. Inriktningen måleri utbildade för arbeten inom områdena byggnadsmåleri och golvläggning. Inriktningen plåtslageri utbildade för arbeten inom områdena byggnadsplåtslageri, ventilation och isolering. Den dominerande inriktningen var husbyggnad (Skolverket 2000a).

Byggprogrammet innehöll, förutom kärnämneskurser som var gemensamma för alla gymnasieprogram om 750 gymnasiepoäng och projektarbete om 100 gymnasiepoäng, ett block av gemensamma karaktärsämnen/yrkesämnen om 500 gymnasiepoäng. Detta block av gemensamma ämnen var avsett att ge en allmän grund för alla inriktningar och yrkesområden i programmet. Ett vanligt genomförande av kurserna var att eleverna fick göra en rundgång mellan olika stationer där de fick pröva på de olika yrkesområden, förutsatt att skolorna hade möjlighet att erbjuda kursinnehållet i sina lokaler vilket var varierande.

De fyra inriktningarna anläggning, husbyggnad, måleri och plåtslageri bestod av kursblock motsvarande 300 gymnasiepoäng. Till dessa inriktningskurser fanns valbara kurser som omfattande 550 gymnasiepoäng. Valet av kurser skulle avspegla det specifika byggyrke som eleven hade för avsikt att bli utbildad till. Ytterligare fanns det ett individuellt val om 300 gymnasiepoäng där intentionerna var att eleven skulle kunna välja kurser fritt ur det utbud som gavs i kommunen. Det kan ifrågasättas hur ”fritt” eleverna inom programmet valde eftersom det fanns starka rekommendationer från byggbranschens olika yrkesnämnder om vilka kurser eleverna borde välja även inom det individuella valet. Byggnadsindustrins yrkesnämnd (BYN), vars verksamhet främst är inriktad mot yrken inom husbyggnadsinriktningen och anläggningsinriktningen, beslutade om vilka kurser som skulle vara genomförda för att få möjlighet att ta ett yrkesbevis inom ett specifikt yrke. Branschens styrning av innehållet i gymnasieutbildningen innebar också att den så kallade ALF-kursen blev problematisk att använda inom programmet.

Måleriinriktningen hade en sammansättning av två till synes olikartade yrken: byggnadsmåleri och golvläggning. Måleriteknik dominerade inriktningen och inom det yrkesområdet arbetade Måleribranschens yrkesnämnd (MYN) aktivt med att på olika sätt främja yrkesutbildning till målare. För att kunna ta ett yrkesbevis/gesällbrev som byggnadsmålare krävdes grundutbildning motsvarande byggprogrammets inriktning målare, eftergymnasial lärlingsutbildning och ett avlagt gesällprov.

Dessa förutsättningar gjorde (och gör) byggprogrammet till ett komplext program med starka yrkesgränser som var definierade i form av vilka kurser som skulle genomföras för att leda fram till ett yrkesbevis.

Utbildningstraditioner inom bygg

Bakom programmets inriktningar fanns, som nämnts ovan, många olika byggyrken representerade med egna starka traditioner och historiska anknytningar till såväl skråyrken som lärlingsutbildning. Trots att skolförlagd yrkesutbildning har varit dominerande inom alla byggyrken sedan 1960-talet så har det också funnits en levande lärlingsutbildning. Det har framförallt varit en eftergymnasial lärlingsutbildning (så kallad färdigutbildning) men även en så kallad traditionell lärlingsutbildning (företagslärling), båda i form av anställning under utbildningstiden (se även bakgrundskapitlet.)

För att förstå byggprogrammet och yrkesgränserna kan det vara av betydelse att veta att yrkena historiskt har haft olika status sinsemellan sedan skråväsendet där utbildningen spelade en betydande roll för statusen (Berglund 2009) och där träarbetarna har framstått som ”aristokraterna” inom bygg (Härdig 1995). Inom programmet har också en stor majoritet av elever valt husbyggnadsinriktningen, samtidigt som det under lång tid har rätt

brist på yrkesutbildade inom de mindre yrkesområdena. Glastekniker har varit en sådan yrkesgrupp där Glasbranschföreningen har startat en egen utbildningsverksamhet för sin kompetensförsörjning, i form av traditionell lärlingsutbildning kombinerat med kurser på Glasbranschföreningens Glasskola.

Byggnadsindustrins yrkesnämnd (BYN) menade att den existerande gymnasiala utbildningen i huvudsak fungerade bra i kombination med det eftergymnasiala lärlingssystemet och motsatte sig införandet av en gymnasial lärlingsutbildning inom de stora byggyrkena (Intervju med representant för BYN, 2013-11-06). BYN ansåg däremot att gymnasial lärlingsutbildning kunde bedrivas huvudsakligen inom de så kallade specialyrkena (S-yrkena) som t.ex. ställningsbyggare, golvläggare, plattsättare, takmontör, undertaksmontör, stensättare och stenmontör. Dessa yrkesområden hade under lång tid varit mer eller mindre marginaliserade inom byggprogrammet samtidigt som det fanns ett behov av arbetskraft. Den gymnasiala lärlingsutbildningen ansågs således kunna bidra till att fler utbildades inom dessa smala yrkesområden.

Det var ibland svårt att kunna klargöra i vilket av de specifika yrkena som lärlingseleverna fick sin yrkesutbildning. Trots BYN:s rekommendationer tycktes den vanligaste inriktningen vara husbyggnad. Lärlingslärare utan egen lärarutbildning visade ofta osäkerhet om till vilket yrke utbildning gavs och de kunde exempelvis svara ROT-snickare (ROT= Renoverings och tillbyggnadsarbete), vilket inte är någon yrkesbenämning som kan leda fram till ett yrkesbevis.

BYNs starka intresse för en kvalitetssäkrad gymnasial yrkesutbildning, skolförlagd som lärlingsutbildning, har bidragit till inrättandet av så kallad branschrekommenderad skola. Syftet har enligt BYN varit att ”tydliggöra branschens prioriterade förväntningar på skolor som utbildar inom BYN:s yrken och bidra till utveckling av utbildningen så att alla elever garanteras en utbildning med bra kvalitet.” Skolor ansöker genom en enkät och om de uppfyller fastställda kriterier och BYN regionalt garanterar att om svaren stämmer kan de bli en branschrekommenderad skola. Några av de kvalitetskriterier som ska uppfyllas handlar om områden som lärartäthet och lärarnas behörighet, arbetsmiljöfrågor, säkerhet, ergonomi, samverkan med branschen, lokaler, utrustning och rutiner för arbetsplatsförlagt lärande. Endast två av skolorna med byggprogrammet i våra studier var branschrekommenderade.

Elprogrammet

Elprogrammets karaktär, utformning och yrkesområden

Inom Elprogrammet fanns det under försöksverksamheten fyra nationella inriktningar: automation, datorteknik, elektronik och elteknik. Enligt programmålet skulle utbildningen förbereda för arbete inom produktion och installation samt för service och underhåll (Skolverket 2000b). El-yrken beskrevs vidare i programmålet som dynamiska och på väg från tidigare ganska klart definierade yrkesprofileringar inom elinstallation, elektronik och styr- och reglerteknik mot en etablering av nya yrkesområden. För att möta denna utveckling konstruerades elprogrammet med ett stort antal valbara kurser (ca 80) som kunde sammansättas till fördjupning eller breddning av yrkesområdet.

I programmet fanns kurser som var gemensamma för alla gymnasieprogram: 750 gymnasiepoäng med olika kärnämnen och 100 gymnasiepoäng projektarbete. Till dessa kom en gemensam grund av karaktärsämnen (yrkesämnen) för alla inriktningar och yrkesområden som omfattade 400 gymnasiepoäng. Kurser inom de fyra inriktningarna bestod av block motsvarande 300-350 gymnasiepoäng och till dessa fanns sedan möjlighet att välja valbara kurser som omfattande 600-650 gymnasiepoäng. Ytterligare fanns ett individuellt val om 300 gymnasiepoäng (se även bilaga 4, elprogrammets struktur).

De olika inriktningarna ledde fram till olika yrken där elinstallatör var det största inom programmet och ett yrke som man utbildade sig för inom inriktningen elteknik. Elinstallatörsyrket regleras starkt av lagar och föreskrifter som gäller för elsäkerhet liksom av elbranschen kompetenskrav.

Utbildningstraditioner inom elyrkena

Elbranschens Centrala Yrkesnämnd (ECY) ställer specifika krav och rekommendationer på utbildningens innehåll och vilka kurser som ska finnas med i utbildningen för att eleven ska kunna gå vidare inom elinstallationsyrket och eftergymnasial lärlingsutbildning. Övriga yrkesområden som automation, datorteknik och elektronik regleras också i förhållande till respektive yrkens föreskrifter och i vilken utsträckning arbete med starkström förekommer. Elbranschen betonar att innehållet i utbildningen ska vara detsamma i den gymnasiala utbildningen oavsett om den genomförs som skolförlagd eller i form av en gymnasial lärlingsutbildning. De elever som började sin utbildning hösten 2007 och som avslutade sin utbildning våren 2013 omfattades av ett antal branschkrav enligt ECY. För att kunna bli anställd som lärling i ett elteknikföretag som arbetar under Installationsavtalet krävdes att man hade slutbetyg från nationellt elprogram och efter 1600 timmars godkänd lärlingstid

utfärdas "Certifikat för elektriker". Det kravet innebar att det blev omöjligt att använda den särskilda ALF-kursplanen inom den gymnasiala lärlingsutbildningen under försöksverksamheten om eleverna skulle få tillträde till elinstallationsarbete.

ECY anordnar varje år ECY CUP som är en rikstäckande tävling för elever i gymnasieskolans sista år på El- och energiprogrammet och riktar sig mot blivande elektriker/eltekniker. Det är en tävling som testar kunskapsnivån på elever runt om i landet. Enligt branschen företrädare P. Slättman (intervju, 25 oktober 2013), deltar nästan 100 procent av Sveriges skolor med elprogram i tävlingen som består av två delar: ett elteknikprov och ett elsäkerhetsprov. Cupen kan representera en godkännandenivå, enligt lärare i studien.

Ett annat initiativ av elbranschen för att säkra kvaliteten i elinstallationsutbildningen är att etablera så kallade ETG-partnerskolor (Elteknikbranschens gymnasieskola). Genom att bli en ETG-partnerskola erbjuds en kvalitetssäkring av skolan som utgår från elteknikbranschens kompetenskrav samt möjlighet för eleverna att bli färdigutbildade redan i gymnasieskolan. I ETG – modellen har målen integrerats för såväl gymnasieutbildningen som för den eftergymnasiala lärlingstiden efter tre år och eleverna kan erhålla ett yrkesbevis. Fördelen med ETG som lyfts fram är att eleverna kan börja arbeta som elektriker direkt efter gymnasiet istället för att vara lärling. Vid studiens genomförande var 19 skolor i landet ETG-partnerskolor varav två av de sex skolorna som ingår i urvalet till studien var ETG-partnerskolor.

Handels- och administrationsprogrammet

Programmets utformning och karaktär

Det fanns under försöksverksamheten två inriktningar inom handels- och administrationsprogrammet (HP), dels handel och service och dels turism och resor. Utbildningen kunde leda till arbete inom detalj- eller partihandelns olika delar. Även inom försäkrings- och turistbranschen fanns arbetstillfällen som exempelvis säljare eller guider (Skolverket 2000c). Vid de skolbesök och intervjuer som genomfördes i studien framkom att programmet dominerades av inriktningen handel och service vid dessa skolor och merparten av de elever som besöktes och intervjuades var inriktade på butikssäljaryrket.

Av programstrukturen (se bilaga 5) framgår hur handels- och administrationsprogrammet var uppbyggt under försöket med gymnasial lärlingsutbildning. Förutom de obligatoriska kärnämnen på 750 poäng och karaktärsämneskurserna på 600 poäng så fanns som nämnts ovan möjligheten att välja en handelsinriktad eller en mer turismorienterad inriktning på vardera 450 poäng. Utöver detta kunde eleverna välja 300 poäng valbara

kurser för att bredda eller fördjupa sin utbildning. Eleverna skulle också göra ett projektarbete om 100 poäng.

Den kritik som tidigare har riktats mot handels- och administrationsprogrammets programstruktur var att utbildningen inte var inriktad mot någon särskild bransch utan utbildningens profil var så vid att den gick att applicera på flera branscher (Skolverket, 1998b). I handels- och administrationsprogrammets program mål bekräftas bredden inom programmet:

Utbildningen ger både en bred bas för yrkesverksamhet inom handel med varor och tjänster och en möjlighet till specialisering (Skolverket 2000c, s. 9).

Avsikten var att eleverna skulle kunna fördjupa eller bredda sin utbildning via de valbara kurserna så att den kunde leda till yrkesverksamhet inom handel med varor och tjänster eller till en högre behörighet till vidare studier (Skolverket 2000c).

En stor del av yrkets vardag för de flesta av de elever som gick på handels- och administrationsprogrammet skulle efter utbildningen komma att bestå av möten med människor. Därför lyftes många sociala och kommunikativa aspekter fram i styrdokumentet. Service och kommunikation var faktorer som återkom i styrdokumentet och ansågs viktiga oavsett vilken av branscherna eleverna inriktades sina studier mot. Kommunikation kunde även innebära att kommunicera en vara eller tjänst via exempelvis informationsteknik. En förutsättning för att kunna göra detta på ett bra sätt var att ha tillräckliga kunskaper om produkten eller varan. Därför lyftes produktkunskap fram som en viktig faktor i utbildningen. Vidare ställdes krav på att eleverna skulle känna till lagar och regler som har med handel, administration, resor och turism att göra. Språkkunskaper var, framförallt inom inriktningen turism och resor, en viktig beståndsdel i programmet. Även inom butikshandel kunde det vara viktigt med vissa språkkunskaper och kännedom om skilda kulturmönster. Eleverna skulle också ha kunskaper om administrativa tekniker och ha förmåga att använda modern informationsteknik (Skolverket 2000c).

I handels- och administrationsprogrammets program mål poängterades också att samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen (yrkesämnen) var viktig, för att skapa en helhet i utbildningen och för att bättre kunna utveckla den kompetens som programmet syftade till att ge. Samverkan mellan skola och arbetsliv betonades likaså som betydelsefullt i programmålen, där den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) i samverkan med den skolförlagda utbildningen skulle bilda en helhet som motsvarade programmålen. De erfarenheter som eleven fick på arbetsplatsen skulle kunna tas i anspråk i skolan och omvänt (Skolverket, 2000c).

Handels- och administrationsprogrammets yrkesområden

Handelns yrkesområde kan delas upp i tre huvudsakliga delar, motor- parti- och detaljhandel och innefattar mer än 300 olika yrken (Svensk Handel 2011). Majoriteten av handels- och administrationsprogrammets elever hade sin lärlingsplats inom detaljhandeln där de kundorienterade serviceyrkena kassapersonal och butikssäljare var de vanligaste. Det var främst inom livsmedel, dagligvaror och modebranschen lärlingseleverna återfanns. De stora matvaru- och klädkedjorna var mer förekommande än mindre enskilda butiker. De stora butikskedjorna hade också ibland färdiga utbildningskoncept för nyanställda som lärlingarna kunde ta del av i form av exempelvis kortare kurser.

Kassapersonal kan ha arbetsuppgifter som innebär såväl kundkontakt i form av försäljning och kassaarbete som uppackning av varor. Detta är arbetsuppgifter som ganska väl stämmer överens med det som många av lärlingseleverna inom handels- och administrationsprogrammet fick göra på arbetsplatserna. Enligt Svensk Handel (2011) fanns det inga utbildningskrav för kassapersonal:

[...] det man behöver kunna för jobbet lär man sig på arbetsplatsen (s. 17).

Butikssäljare är mer inriktade på att biträda kunder till köp som motsvarar deras behov. Service, initiativförmåga, samarbetsförmåga och kommunikationsförmåga är viktigt för den som ska arbeta som butikssäljare. I arbetsuppgifterna ingår oftast även att tjänstgöra i kassan, beställa varor, fylla på och prismärka varor. Det är också vanligt att man som butikssäljare har ansvaret för en varugrupp och ser till att det på den avdelningen är ordning och reda (Svensk Handel, 2011). Några av lärlingseleverna gick inriktningen turism och resor och hade lärlingsplatser på hotell och konferensanläggningar.

Utbildningstraditioner

Det tycks inte finnas någon tradition av att utbilda vare sig eftergymnasiala eller traditionella lärlingar inom detaljhandeln som exempelvis inom bygg- och elbranscherna. Detta faktum kan enligt företrädare för Svensk Handel ha varit en fördel vid införandet av försöket med gymnasial lärlingsutbildning.

[...] vi har inga hindrande traditioner. Vi har kunnat bygga från scratch utan att ta hänsyn till en massa politik mellan fack och arbetsgivare. Det har vi sluppit (Intervju med representant för Svensk handel 2013-11-18).

Svensk Handel utarbetade ett material "Lärling i butik" för att stödja skolorna i uppläggningsen av framförallt det arbetsplatsförlagda lärandet. Detaljhandelsbranschen har

även initierat en eftergymnasial lärlingsutbildning, Handels Yrkespraktik, som är ett gemensamt koncept mellan Svensk Handel, Handelsanställdas Förbund och arbetsgivarföreningen KFO. En yrkesnämnd ska ansvara för denna nya lärlingsutbildning som bygger på en ettårig lärlingsanställning om 100 procent där lönen är 75 procent av ordinarie lön och den anställde får göra 25 procent i utbildningstid. Målgruppen för detta är inte främst de elever som gått den gymnasiala lärlingsutbildningen utan de som valt att gå den skolförlagda varianten av handelsprogrammet.

Den gängse modellen för att rekrytera och utbilda anställda till handeln sker i hög grad via extraarbetande ungdomar. Som nämnts ovan utbildas de anställda i dessa fall för det som krävs på arbetsplatsen, något som skulle kunna liknas vid en informell lärlingsutbildning (Nilsson 2013).

Omvårdnadsprogrammet

Programmets utformning och karaktär

Till skillnad från de andra programmen som var med i denna studie fanns inga nationella inriktningar på omvårdnadsprogrammet (OP), men lokala inriktningar kunde förekomma. Huvudämnen för programmet utgjordes av omvårdnad respektive social omsorg, något som kan härledas tillbaka till hur programmet tagit form historiskt (Eriksson & Gunnarsson 1997, Törnquist 2004). Programmets struktur framgår av bilaga 6.

Programmets kärna utgjordes av människonära arbete och med människor i behov av vård och omsorg (SKOLFS 1999:12, s.12). Kunskapsinnehållet i programmet sammankopplas enligt styrdokumentet med olika vetenskapliga discipliner, där psykologi, sociologi, pedagogik, medicin och omvårdnadsvetenskap nämns. Förutom dessa olika områden som bidrar till kunskapsbasen i OP nämns i beskrivningen av programmets karaktär och uppbyggnad den värdegrund som utbildningen vilar på, där etiska aspekter beskrivs spela en särskilt viktig roll i utbildningen. Dessa skulle genomsyra hela utbildningen. Dessutom nämns vikten av kommunikation och mötet med människor, där förståelse för genusaspekter samt kulturella och religiösa skillnader skrivs fram. Här påpekas att en samverkan mellan kärn- och karaktärsämnena behövs för att kunna utveckla kommunikativ förmåga. Utöver detta trycks även på hur kunskaps- och teknikutvecklingen påverkar arbetet gällande både användning av teknisk utrustning och dokumentation. Reflektion betonas i relation till samverkan med arbetslivet, både i meningen att den hjälpte till i att erövra kunskap inom omvårdnad och social omsorg, men också kopplat till reflektion över etiska frågeställningar.(SKOLFS 1999:12, s.19f).

Alla elever på OP skulle erbjudas kurser i Engelska B, Matematik B, Naturkunskap B och Historia A som valbara kurser, förutom yrkesspecifika valbara kurser samt lokalt skapade valbara kurser som möjliggjorde lokala profiler. Framskrivningen av Engelska B, Matematik B, Naturkunskap B och Historia A användes för att betona den särskilda behörighet dessa kurser gav till högre utbildning. Här nämndes exempelvis sjuksköterske-, lärar-, socionom-, polis- och psykologutbildningen som möjligheter (SKOLFS 1999:12, s.15).

De valbara yrkeskurserna inom omvårdnadsprogrammet täckte många områden, exempelvis geriatrik, tandvård, socialpsykiatri, hemsjukvård, organisation och ledarskap för att nämna några.

Omvårdnadsprogrammets yrkesområden

Programmet är områdesövergripande och leder till breda och ospecificerade målyrken. De yrkesroller som lärlings eleverna främst fick möjlighet att prova under sitt arbetsplatsförlagda lärande var undersköterskans, barnskötarens, skötarens och vårdbiträdets. Undersköterska omtalades av lärare, elever och handledare som det eleverna ”blir” efter en slutförd utbildning, men i styrdokumentet fanns inga specifika ”målyrken” omnämnda (SKOLFS 1999:12). Undersköterska är ett välkänt och väletablerat begrepp, vilken gör den lätt att tala om som omvårdnadsprogrammets målyrke. Däremot syftade programmet till arbete inom vård och omsorg i bred bemärkelse, där många yrken kräver högre utbildning. Arbete inom yrken som kräver högskolebehörighet var också de som majoriteten av eleverna omnämnde som sina individuellt satta målyrken.

Utbildningstraditioner inom omvårdnad

Historiskt sett har vård- och omsorgsarbete en lång tradition av arbetsplatsförlagt lärande där biträden och undersköterskor utbildats på arbetsplatserna i hög grad (Gunnarsson & Eriksson 1997, Lagström 2012). Under linjegymnasiet upptog den så kallade Vårdpraktiken på Vårdlinjen ungefär en tredjedel av utbildningstiden, vilket är en skillnad mot andra program som endast hade kortare praktikperioder (Wärvik & Lindberg, kommande). Vårdpraktiken hade en fastställd ordning för rotation mellan olika vård- och omsorgsverksamheter som eleven skulle genomföra sin praktik inom (Wärvik & Lindberg, kommande). Dessutom finns det inom sjuksköterskeyrket en lång tradition av att främja undervisning på arbetsplatserna, så kallad klinisk praktik. Många arbetsplatser har modellerat lärandet för gymnasieeleverna efter sjuksköterskeutbildningens rotation mellan verksamheter.

Majoriteten av de som idag utbildar sig till undersköterskor eller liknande vård- och omsorgsyrken genomför sin utbildning i vuxen ålder inom ramen för vuxenutbildningen (Socialstyrelsen 2006, Törnquist 2004). Det är också här som vi tolkar att Sveriges kommuner och landstings (SKL:s) huvudsakliga intresse ligger gällande just grundutbildningen utifrån intervju med branschrepresentanter.

I likhet med de övriga branschorganisationerna i studien har SKL utvecklat ett kvalitetskoncept, det så kallade Vård- och omsorgscollege (VO-college) och i likhet med övriga program gäller det inom ungdomsgymnasiet både som skolförlagd- och lärlingsutbildning men konceptet används också inom vuxenutbildningen. Ett VO-college är inte en fysisk skola utan en samverkansmodell mellan utbildningsanordnare, fackförbund, kommuner och landsting samt privata arbetsgivare. Parterna samverkar kring utbildningen framförallt regionalt (minst tre kommuner går samma) men även lokalt. När eleven gått en utbildning inom ett certifierat VO-college ingår arbetsplatsförlagt lärande, handledning av utbildad handledare och tanken är att den studerande ska vara anställningsbar och kvalificerad för vidare studier. Vid studiens genomförande finns 17 regioner och 70 lokala VO-college med ett antal gymnasieskolor anslutna till dessa. Kriterier för att bilda ett regionalt college handlar om att analysera regionala förutsättningar och behov, sätta mål, kartlägga de problem som finns idag och lösningar på dessa etc. Kriterier för att bilda ett lokalt VO-college handlar generellt om innehållet i utbildningen och dess genomförande och uppföljning av kvalitén i utbildningen samt mer specifikt om lärandet på arbetsplatsen, handledarutbildningarna och validering.

Del 5. Resultat

Organiseringen av lärlingsutbildningen

Kapitlet belyser hur lärlingsutbildningen inom försöksverksamheten organiserades. En aspekt av organiseringen av lärlingsutbildningen är hur skolorna valde att fördela tiden mellan skolförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning över de tre årskurserna. En annan aspekt är de skillnader i organiseringen som fanns mellan skolor som enbart hade lärlingsutbildning och skolor som erbjöd både skolförlagd- och lärlingsutbildning. Ytterligare en infallsvinkel är hur skolorna organiserar den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen för att kunna tillgodose bredden i utbildningen.

Halva utbildningen på arbetsplatser – en grundförutsättning

För att få definieras som lärlingsutbildning under försöksverksamheten skulle minst hälften av hela den treåriga gymnasieutbildningen arbetsplatsförläggas enligt förordningen om försöksverksamhet med lärlingsutbildning (SFS 2007:1 349). Det innebar att minst 1250 av totalt 2500 gymnasiepoäng skulle genomföras på en eller flera arbetsplatser. Hur detta krav realiserades varierade på skolorna beroende bland annat av de enskilda skolornas lokala och regionala förutsättningar, men inte minst på grund de olika yrkenas och yrkesprogrammets särdrag och utbildningstraditioner.

Flertalet av skolorna upplevde dock stora svårigheter att leva upp till kravet om att hälften av utbildningstiden i yrkesämnena skulle arbetsplatsförläggas. Det var svårt att hitta lärlingsplatser, särskilt initialt i försöksverksamheten, men problemet kvarstod i stor utsträckning också över tiden för studiernas genomförande. Eftersom ingen kurstid för kärnämnesundervisningen förlades till arbetsplatser på någon av undersökningsskolorna så innebar det i realiteten att ungefär 80 procent av yrkesämnena skulle genomföras på arbetsplatser för att 50 procentsregeln skulle kunna uppnås. Att genomföra en så stor andel av innehållet i yrkesämnena på arbetsplatser ifrågasattes av flera lärare, som menade att det var en alltför stor andel av utbildningen. Problematiken lyftes särskilt fram av lärare i elprogrammet och omvårdnadsprogrammet, där lärare ifrågasatte om lärlingseleverna kunde få tillgång till det yrkestestetiska innehållet under den arbetsplatsförlagda utbildningen.

Att 50 procent av utbildningstiden ska vara på APL det tycker jag är galet, det är för mycket tid på APL-plats. Vi behöver mera tid för eleverna inne på skolan.
(Lärlingslärare, EC, Skola 20, Större stad)

Organisering i perioder eller varvning inom veckan

Många yrkeslärare menade att det var svårt att hitta en funktionell uppläggning för utbildningen, och olika modeller för organiseringen av de arbetsplatsförlagda och de skolförlagda delarna av utbildningen prövades för att försöka komma fram till den bästa modellen.

Första året [i lärlingsförsöket] hade vi perioder. Dom var tre veckor inne tre veckor ute. Men det är så svårt. Vi är en sån liten skola så dom måste ju läsa ihop med sina klasskamrater i kärnämnen. Det var så svårt att få ihop det då när dom var borta tre veckor. Då missar dom ju så mycket. Vi kunde ju inte ha specialundervisning för dom. (Lärlingslärare, OP, Skola 14, Storstad)

De två huvudsakliga modellerna för organisering benämner vi veckovis varvning och periodisering. Den veckovisa varvningen innebar att några dagar i skolan varvades med dagar ute på arbetsplatsen varje vecka. Periodiseringen innebar att längre perioder i skolan (med blockläsning) varvades med längre perioder på arbetsplatsen. Båda modellerna upplevdes ha för- och nackdelar. I varvningsmodellen menade eleverna att det kunde kännas skönt att få återvända till skolan efter några dagar på arbetsplatsen, men nackdelen var att de kunde känna sig splittrade mellan att vara på skolan och på arbetsplatsen under samma vecka. Dessutom innebar veckovis varvning oftast att eleverna var på arbetsplatsen respektive i skolan samma veckodagar, vilket innebar att de kunde missa möjligheterna att delta i arbetsuppgifter som genomfördes på särskilda dagar.

Det blir ju det att man hoppar mellan skola och praktiken, det är två olika världar liksom. Då ska man sätta sig in i världen och så åker man ut därifrån och åker till skolan, alltså det blir så stötvis, ganska frustrerande och psykiskt jobbigt faktiskt när det är så. (Lärlingsselever, OP, Skola 7, Storstad)

Det som var positivt med periodisering och blockläsning var att den modellen kunde skapa bättre sammanhang både på arbetsplatsen och i skolan. Nackdelar som elever upplevde var en svårighet att hinna med skoluppgifterna som de kommit efter med, eller som fallet varit på en av skolorna, få med sig alla kurser som behövdes. Eleverna nämnde också att de kunde sakna sina klasskamrater under långa perioder på arbetsplatsen. Vidare kunde blockläsningen innebära långa pass med samma kärnämne för att få schemat att gå ihop.

Organiseringen utifrån skolmodeller

Organiseringen av lärlingsutbildningen skiljde sig i hög grad på skolorna om yrkesprogrammet erbjöds enbart som lärlingsutbildning eller om det även fanns som ett motsvarande skolförlagt program på skolan. De skolor som var fristående och som

tillhörde en större skolkoncern med enbart lärlingsprogram organiserade vanligtvis utbildningen efter en gemensam modell inom hela koncernen, men lokala avvikelser kunde förekomma.

Skolor med lärlingsutbildning som huvudmodell

Karaktäristiskt för de två större fristående skolkoncernerna som också var dominerande i försöksverksamheten var att yrkesprogrammen huvudsakligen erbjöds som lärlingsutbildning. Här tycktes alla programmen på skolorna inom respektive koncern organisera sin lärlingsutbildning efter ett liknande mönster. På skolor inom den ena koncernen var det vanligt att successivt öka antalet dagar på arbetsplatsen under de tre åren. Lärlingseleverna började med en eller två dagar på arbetsplatsen i årskurs ett. I årskurs två minskades den skolförlagda utbildningen så att eleverna tillbringade två till tre dagar på arbetsplatsen, för att i årskurs tre vara på arbetsplatsen tre eller fyra dagar. I yrkesämnena organiserades eleverna i regel i mindre yrkesinriktade grupper, men i kärnämnesundervisningen slogs dessa grupper samman till större klasser med olika yrkesinriktning.

På skolor inom den andra stora fristående skolkoncernen hade blockläsning med perioder på skolan som varvades med perioder på arbetsplatsen blivit det vanliga. Även inom denna fristående skolkoncern läste eleverna kärnämnen tillsammans i grupper med blandade yrkesprogram i skolan. En utmaning med de blandade grupperna i kärnämnen var att dessa försvårade, och enligt lärarna förhindrade, infärgning av yrkesämnesinnehåll i kärnämnen.

Under försöksverksamhetens sista år hade en av skolkoncernerna övergått till mer skolförlagd utbildning på en del av sina skolor. Denna förändring ägde rum då det var svårt för några av skolorna att genomföra minst halva utbildningen på arbetsplatser och att det kommit krav på att skolorna måste visa att de kunde erbjuda eleverna arbetsplatsförlagd utbildning. För eleverna på dessa skolor innebar det att de börjat sin utbildning som gymnasiala lärlingar men fick sedan övergå till en mer skolförlagd utbildning. Det främsta problemet i denna övergång var att skolorna inte alltid hade lokaler eller tillräcklig utrustning för utbildningen då skolorna räknat med att yrkesämnena till stora delar skulle genomföras på arbetsplatser.

Skolor med en blandning av skolförlagt och lärling

Tre skilda sätt att organisera för lärlingsutbildningen kunde urskiljas på skolor som erbjöd varierande utbildningsformer av yrkesutbildningen, både som mer skolförlagd och som lärlingsutbildning inom samma yrkesprogram.

1. Val av lärlingsutbildning alternativt skolförlagd utbildning i gymnasievalet.

2. Val av yrkesprogram och gemensam start, därefter val av lärlingsutbildning eller skolförlagt.
3. Integrerade klasser med lärling och skolförlagd utbildningsform.

Den första varianten innebar att eleverna redan vid gymnasievalet fick välja om de ville gå det skolförlagda yrkesprogrammet eller lärlingsvarianten. Lärlingseleverna utgjorde då vanligtvis en egen klass. I några enstaka fall lästes kärnämnen och vissa valbara ämnen tillsammans med eleverna på det skolförlagda programmet eller med elever från andra yrkesprogram. Lärarna lyfte fram hur det tillvägagångssättet förenklade det organisatoriska och att lärlingseleverna kunde utgöra en egen klass redan från start.

Det andra alternativet innebar att alla elever som hade valt ett yrkesprogram började i samma klass vid skolstart. Eleverna gick sedan tillsammans antingen ungefär halva höstterminen eller fram till vårterminen, då de valde om de ville gå lärlingsutbildningen eller om de ville gå den mer skolförlagda utbildningsformen. Efter valet bildade lärlingseleverna en egen klass. På en skola blev valet av inriktning inom programmet avgörande för om eleven gick skolförlagt eller lärlingsutbildning, då enbart vissa yrkesinriktningar erbjöds som lärlingsutbildning. På skolorna med detta upplägg genomförde lärlingseleverna kärnämneskurserna tillsammans med de elever som valt en mer skolförlagd utbildningsform även fortsatt i utbildningen. Detta medförde organisatoriska utmaningar och på en av skolorna menade lärlingseleverna att de glömdes bort, kunde missa information om uppgifter och det förekom till och med att vissa kärnämneskurser inte hade erbjudits dem.

I den tredje formen av organisering fortsatte lärlingseleverna och de skolförlagda eleverna att gå i samma klass under de tre åren i såväl kärnämnen som yrkesämnen de dagar lärlingseleverna var i skolan. När lärlingseleverna var på sina arbetsplatser fick de ofta med sig uppgifter i de kärn- och yrkesämnen deras skolförlagda klasskamrater hade schemalagda denna dag. Upplägget medförde organisatoriska utmaningar för att kunna skapa ett schemamässigt bra upplägg för lärlingseleverna. Eleverna menade att det medförde dubbelt arbete för dem då alla lärare inte förstod att deras tid på arbetsplatsen var utbildningstid. Men det fanns även förtjänster med upplägget, där yrkeslärare gav exempel på hur lärlingseleverna kunde berika undervisningen i skolan med sina exempel och reflektioner från arbetsplatserna.

Förutom de tre beskrivna varianterna fanns även exempel på lösningar där lärlingselever ibland var schemalagda både i skolan och på arbetsplatsen samma dag. Dessa schematekniska lösningar tycktes främst bero på att skolan erbjöd utbildningen både skolförlagt och inom ramarna för lärlingsförsöket. Denna variant där elever förväntades dela dagen mellan skola och arbetsplats var praktiskt genomförbara endast på mindre orter där det geografiska avståndet mellan skolan och arbetsplatsen inte var så stort.

Schemalaggningen för lärlings elever togs upp på flera av skolorna som en stor utmaning. Inom de tre beskrivna varianterna upplevdes schemalaggningen som ofördelaktig för lärlings eleverna. Detta kunde till exempel medföra att lärlings eleverna valde de att byta till den mer skolförlagda utbildningsvarianten.

På dom skolor där man går tillsammans med skolförlagda så börjar lärlings eleverna sju och slutar 16, medan dom som går skolförlagt är i skolan åtta och slutar 14. Det blir ju lite orättvist. Då tror jag avhoppet blir från lärlings utbildningen till skolförlagda. Det syns inte i statistiken. Det syns bara att det är ett avhopp men inte var de har gått nånstans. (Lärlings lärare, BP, Skola 17, Förortskommun)

En annan utmaning som framkom på skolor med både skolförlagda och lärlings program handlade om ändrade förutsättningar för samarbetet mellan yrkes lärare och kärnämnes lärare. Lärlings lärarna som tog upp denna problematik menade att många av kärnämnes lärarna saknade förståelse för lärlings utbildningens upplägg och särskilda villkor. Exempelvis kunde blockläsning enligt lärlings lärarna möta motstånd från kärnämnes lärare då dessa blev tvungna att tänka om och organisera sin undervisning på ett annat sätt än de vanligtvis gjorde. Lärlings lärarna uppgav också att intresset för samarbete kunde vara svårt från kärnämnes lärarnas sida, särskilt om dessa inte var i samma arbetslag som lärlings lärarna.

Organiseringen av lärlings utbildningens första läsår

En majoritet av skolorna började den första terminen i årskurs ett med en längre period i skolan, oftast till antingen halva höstterminen eller till början av vårterminen. Under denna tid förbereddes eleverna inför det arbetsplats förlagda lärandet. Förberedelsen var både inriktad mot att utveckla ett basalt yrkes kunnande och en grundläggande förståelse av arbetslivets villkor.

Yrkes ämnes kurser som innehöll grundläggande yrkes kunskaper genomfördes i skolan under den första utbildningstiden. Exempel på grundkunskaper i yrket som betonades av lärarna inom bygg- och elprogrammen var grundläggande arbetsmiljöfrågor och säkerhet som att kunna hantera farliga arbetsuppgifter på ett säkert sätt. På omvårdnadsprogrammet handlade grundkunskaperna främst om att kunna bemöta människor inom vården. Inom handels- och administrationsprogrammet lyftes inte behovet fram av några särskilda grundläggande kunskaper utan det ansågs möjligt för eleverna att börja det arbetsplats förlagda lärandet ganska omgående efter skolstart. De grundkunskaper som eleverna blev försedda med inför det arbetsplats förlagda lärandet påverkade deras möjligheter att snabbare kunna komma in i arbetet och få tillgång till mer kvalificerade

uppgifter. Erfarenheter under försöksverksamheten samt återkoppling från företagen bidrog till att den skolförlagda grundutbildningen byggprogrammet och elprogrammet förstärktes. Arbetsplatsernas tidigare erfarenhet av det eftergymnasiala systemet medverkade till att det fanns förväntningar om att lärlingselever hade utvecklat ett visst grundläggande yrkeskunnande innan de kom ut till arbetsplatserna. Detta blev en utmaning för de skolor som satsat enbart på lärlingsutbildning och som inte hade några tillräckligt utrustade undervisningslokaler som verkstäder och metodrum.. De fick bygga upp verkstäder för att kunna erbjuda grundläggande utbildning i skolan. Inom handelns yrkesområden verkade det inte finnas förväntningar på att lärlingseleverna skulle ha utvecklat särskilda grundkunskaper innan de kom ut till arbetsplatserna, något som kan relateras detaljhandelns stora vana att ta emot praktikanter, säsonganställda och nyanställda. Inom omvårdnadsprogrammen upplevdes en problematik med att eleverna inte hade tillräckliga teoretiska yrkeskunskaper, men organiseringen av utbildningen med kurser riktade mot specifika verksamhetstyper innebar att yrkeskurserna kunde utföras på arbetsplatserna genom läxor och riktade arbetsuppgifter.

Den skolförlagda perioden kunde variera bland elever i samma klass på grund av bristen på lärlingsplatser. Att inte få tillgång till en lärlingsplats kunde grunda sig på att yrkeslärarna bedömde att vissa elever inte var redo att skickas ut på arbetsplatser än. Lärarna ville inte riskera att ”bränna” platsen om en elev som ansågs ”omogen” skickades ut innan denne förvärvat de slags grundläggande sociala färdigheter som ansågs nödvändiga.

Dom förstår inte förrän dom börjar vad det innebär. Just att lämna skolan och ge sig ut på en arbetsplats. Det ställs helt andra krav. Även om du inte kan ditt yrke så krävs det att du kommer i tid osv. annars får du sparken. Dom är inte mogna för det allihop. (Lärlingslärare, BP, Skola 15, Storstad)

Denna bedömning av mognad tycktes inte förekomma inom omvårdnadsprogrammet. Däremot nämnde många av lärarna att det var viktigt att förbereda så unga elever inför arbetslivet, vilka beteendemässiga förväntningar som ställs på dem, men också att uppmuntra dem att ta plats bland vuxna arbetskamrater,

Inom byggprogrammet och elprogrammet var det också vanligt att eleverna fick pröva yrket under en kortare period på hösten i årskurs ett för att förstå vad yrket handlade om.

På hösten har jag lite olika elgrossistföretag här som de får vara ute på tre dagar för att känna på att komma upp på morgonen, lära sig material och såna grejer. Så att de får komma in i det lite försiktigt. (Lärlingslärare, EC, Skola 21, Större stad)

Organisering av det arbetsplatsförlagda lärandet

En grundläggande fråga var om hela utbildningstiden genomfördes på samma arbetsplats eller om det skedde en rotation mellan olika arbetsplatser. En annan aspekt av organisationen handlade om lärlingsseleverna roterade inom olika avdelningar på arbetsplatsen, eller om det förekom rotation gällande vilka dagar eller perioder lärlingsseleven var på arbetsplatsen.

Det framkom att utbildningstraditioner inom programmens yrkesområden samt produktions- och arbetsförhållanden för olika yrken spelade en stor roll för organisationen av det arbetsplatsförlagda lärandet.

Rotation mellan olika arbetsplatser eller en och samma arbetsplats under hela utbildningen

Skillnaderna mellan programmen var betydande gällande om lärlingsseleverna fick rotera mellan arbetsplatser eller inte. Inom byggprogrammet och elprogrammet var det vanligaste att eleverna fick stanna kvar på samma arbetsplats under alla tre åren. Det förklarades med att arbetsplatser som tog sig an en lärlingselev gjorde det med intentionen att kunna rekrytera personal och då ville de också få behålla eleven under hela utbildningen. Ett vägande skäl som också framfördes av yrkeslärare var att arbetsplatserna såg det som att lägga ner arbetstid på en elev var en initial investering som de i den senare delen av utbildningen kunna dra nytta av eleven som bidragande (och gratis) arbetskraft i produktionen.

Handels- och administrationsprogrammet uppvisade en större variation, där synen på om rotation var nödvändig för en bred utbildning varierade mellan de skolorna. I datamaterialet finns det exempel på skolor där lärarna betonade vikten av rotation för att lärlingsseleven skulle få tillgång till en bred utbildning. Lärarna på dessa skolor uppmanade därför eleverna att byta arbetsplats. Behovet att rotera mellan arbetsplatserna var också beroende av vilken typ av handelsverksamhet som bedrevs. Större varuhus och livsmedelsbutiker kunde erbjuda tillräcklig bredd för att uppnå kursmålen för programmet genom rotation mellan olika avdelningar inom den egna verksamheten. Andra skolor såg inte rotation som viktigt, utan lät eleverna själva bestämma om de ville byta eller vara kvar på samma arbetsplats oavsett vilka möjligheter att utveckla yrkeskunnande arbetsplatsen kunde erbjuda. Denna skillnad i synsätt kunde bero på om ALF-kursplanen användes eller inte, där de skolor som använde ALF-kursplanen menade att alla mål kunde uppnås på en arbetsplats. På dessa skolor nämndes ofta anställningsbarhet som ett vägande skäl till att eleverna inte uppmanades att byta arbetsplats, då lärare menade att chansen till anställning gick före en bredare utbildning.

Inom omvårdnadsprogrammet ansågs rotation mellan olika slags arbetsplatser som nödvändig för att täcka olika slags omsorgs- och vårdverksamheter utifrån innehållet i yrkesämnenas kurser. Att rotation användes kan även kopplas till utbildningstraditioner som funnits på den tidigare Vårdlinjen i Lgy 70 och i sjuksköterskeutbildningen. Lärlings eleverna började i regel sitt arbetsplatsförlagda lärande på ett äldreboende, där de befann sig hela första året. De fortsatte ofta inom äldreomsorgen under sitt andra år, men i regel på en annan avdelning exempelvis på en demensavdelning som gav möjlighet till mer avancerade omvårdnads kunskaper. Vanligt var också att eleverna under sitt andra år var placerade på gruppboenden eller inom sarskolan. Det sista året hade lärlings eleverna någon form av sjukhus praktik. Att praktisera på sjukhus var avhängigt av att lärlingslevnen fyllt 18 år. Hur sjukhus praktiken organiserades berodde i hög grad på det aktuella landstingets regler. I en av de större städerna var det exempelvis svårt att placera lärlings eleverna på sjukhus en längre tid än fem veckor, vilket ledde till olika slags lösningar för skolor med lärlings elever inom detta landsting. På en skola genomförde eleverna fem veckor av sitt arbetsplatsförlagda lärande på sjukhus, för att sedan den resterande tiden av året återvända till det äldreboende de annars var arbetsförlagda. Både läraren och lärlings eleverna hade gärna sett att eleverna fick tillgång till en sjukhusplats löpande (två eller tre dagar i veckan) under ett helt år. En annan skola hade valt att lösa detta problem genom att låta eleverna hoppa mellan olika sjukhus och olika slags avdelningar under det sista året med ett par veckor på varje ny arbetsplats. Lärlings eleverna på denna skola lyfte fram att detta kunde medföra att det var svårt att komma in i uppgifterna och hitta en roll på arbetsplatsen under de korta perioderna. Även läraren menade att sjukhus praktiken handlade mer om förlängda studiebesök där eleverna skulle få se olika slags arbetsplatser som finns inom sjukvården, snarare än att de själva kunde få genomföra uppgifter.

På alla skolor utom en inom omvårdnadsprogrammet strävade lärlings lärarna efter att eleverna skulle få kontinuitet på en arbetsplats under minst en termin eller minst ett läsår, just för att komma in i arbetet och se en helhet under en längre tid, vilket ansågs underlätta deltagandet i arbetsuppgifter. På en skola hade dock lärlings läraren tolkat det som att eleverna måste rotera inom alla vårdens verksamheter i utbildningen, därför bytte lärlings eleverna arbetsplats efter varje genomfört block på arbetsplatsen.

Dom ska bli undersköterskor och då ska dom kunna jobba inom äldreomsorg, sjukhus, psykiatri. Alltså det är jättebreTT vad det är dom ska gå igenom. Så det är ett attans bytande. Nej så är det ju man får börja i botten med de lättaste uppgifterna. Dom börjar med hemtjänsten, servicehus, äldreboenden, demens, sjukhem, vårdcentral, psykiatri alltså det är en jättelösning för att få dem klara hela vägen igenom. (Lärlings lärare, OP, Skola 15, Storstad)

Förutom utbildningstraditioner inom yrket och geografiskt betingade villkor, spelade det också roll hur enskilda yrkeslärare tolkade sitt uppdrag.

Rotation inom arbetsplatser

På de större arbetsplatserna kunde lärlingselever få rotera mellan olika arbetslag eller avdelningar. Inom de större butikerna eller butikskedjorna inom handeln var det vanligt att lärlingseleven fick rotera för att lära sig olika avdelningars karaktär, sortiment och arbetsuppgifter.

Inom omvårdnad var det vanligt att lärlingseleverna under sin sjukhuspraktik fick följa med patienter när de skulle till olika behandlingar eller göra studiebesök på andra avdelningar för att få se vårdens varierande uppgifter. Inom byggprogrammet var det lättare att skapa rotation inom medelstora eller stora företag där lärlingseleven ofta fick tillfälle att följa med olika handledare och se olika slags arbetsuppgifter enligt företagets organisation, men det var inte särskilt föreskommande att stora byggföretag deltog i lärlingsutbildningen. På de små arbetsplatserna tog variationen form genom deltagande i olika typer av arbetsuppgifter inom ramen för arbetsplatsens arbetsområde som kunde vara mer eller mindre specialiserat. Genom att delta i företagets hela arbetsområde fick eleven tillgång till bredd genom att ta del av hela arbetet i ett mindre företag.

Rotation av dagar/perioder

Inom främst handel framförde branschföreträdare och arbetsgivare att det var önskvärt att lärlingseleverna växlade mellan veckans olika dagar ute på arbetsplatserna. Inom detaljhandeln varierade arbetet beroende på veckodag och det var viktigt för lärlingseleverna att ta del av hela veckans arbete för att få en helhetsbild av arbete i butik.

Dom flesta [skolor] kör två-tre dagar i veckan vilket kanske är det optimala förutsatt att det är olika dagar. För handeln ser inte likadan ut på måndag som på söndag. Vi vill ju att dom ska prova på att göra lördagar och söndagar för det är en annan handel. Så ska man lära sig så räcker inte bara måndag till torsdag utan man måste vara med då det är lite action. Dom måste också vara med och öppna och stänga för annars ser dom ju inte butikens hela liv. Så det krävs en flexibilitet över veckan och det är svårt för skolor. (Intervju Björn Ramse, Svensk Handel)

Trots att det önskemålet framfördes fanns det inget entydigt mönster inom handelsprogrammet i hur skolorna valde att lägga upp det arbetsplatsförlagda lärandet, utan både ”utbildningsblock” och ”varvade dagar” förekom. Däremot fanns en strävan att försöka anpassa organiseringen av undervisningen efter handelns försäljningscykler, med mer arbetsplatsförlagd utbildning under högsäsonger för handeln. Det skulle innebära att

arbetsplatserna fick ett tillskott av arbetskraft genom eleverna, men också att eleverna fick möjlighet att delta och lära sig mer om handeln.

Inom el och bygg framförde arbetsplatserna önskemål om att lärlings eleverna skulle vara ute i mer sammanhängande perioder för att se hela produktionsprocesser. Det framfördes också som ett skäl till att en skola införde blockläggning av arbetsplatsförlagd utbildning respektive skolförlagd utbildning i sammanhängande perioder.

Vi hade branschråd med några elföretag. Dom ville slippa det här med praktikanter som är ute en, två dagar i veckan. Dom vill ha mer sammanhängande. Då införde vi block, där eleverna är ute i hela 8 veckor. Det var bättre för företagen. Eleverna tycker också att det är bättre. (Lärlingslärare, EC, Skola 15, Storstad)

Organiseringen i block fungerade även bättre för skolans organisation och uppföljning då det var lättare att veta var eleverna skulle vara och på så sätt kunde problem med hög frånvaro motverkas.

Inom omvårdnadsprogrammet var det ovanligt att lärlings eleverna växlade mellan att vara olika dagar på arbetsplatsen. Istället hade alla skolor, utom något enstaka undantag, samma veckodagar i skolan som varvades med samma veckodagar på arbetsplatsen, däremot kunde eleverna vara på arbetsplatsen i olika skift. Detta kan jämföras med vårdräkets uppgifter som bygger på dagens rutiner och skiftarbete.

Organisering för elever i behov av särskilt stöd

Vi vill även lyfta organiseringen av utbildningen för elever i behov av särskilt stöd. På nästan alla skolor tog lärarna upp att det i varje årskull fanns många elever som var i behov av särskilt stöd. Eleverna i behov av särskilt stöd hade många gånger blivit rekommenderade att söka lärlingsutbildningen av exempelvis studie- och yrkesvägledare. Det framkom att kunskap och åtgärder saknades för hur utbildningen skulle organiseras på bästa sätt för dessa elever. Lärare tog exempelvis upp bristen på resurser att sätta in för dessa elever i form av specialpedagoger eller stöd till lärarna i undervisningen och då särskilt i yrkesämnen, där extra resurser sällan tycktes förekomma för eleverna. Hur det arbetsplatsförlagda lärandet skulle lösas för dessa elever var något som lärlingslärarna i hög grad fick reda ut själva. Lärarna menade att det ofta var just elever i behov av särskilt stöd som kom som ”returer” från arbetsplatserna om de som lärare inte lyckades matcha eleven med en arbetsplats som var intresserad av att just stötta elever i behov av särskilt stöd. Sådana arbetsplatser var mer sällsynta än de som efterfrågade och förväntade mer självgående elever. I fråga om just organisering av lärandet framstår det som att lärlingsutbildning som illa rustad att möta elever i behov av särskilt stöd genom dess brist på undervisningsresurser, strukturer för och kunskap om elever i behov av särskilt stöd

samt genom att ansvaret för organiseringen av dessa elevers utbildning blir avhängigt den individuella lärlingsläraren. Samtidigt är det dessa elever som i hög grad söker till utbildningen.

Det är ju en skolledningsfråga tycker jag. Dom som är tvåor nu, man gör ju en intervju med dom när dom börjar och det är princip alla som har en slags diagnos. Det visste man ju om, men man sätter ändå aldrig in resurser. Man sätter ihop hela klassen och tror att det ska fungera. Det blir ju kaos. Det var ju kaos i ettan för dom som är tvåor nu det förstår ju vem som helst att det funkar inte om man stoppar in alla dom i en klass och tror att det ska gå bra alltså. Det gäller att kunna planera hur man kan forma på ett bra sätt också. (Lärlingslärare, BP, Skola 17, Förortskommun)

Förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande

En god samverkan mellan skola och arbetsplats är avgörande för genomförandet av lärlingsutbildningen och i förordningen om försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning (SFS 2007:1349) föreskrevs att det skulle inrättas särskilda lärlingsråd på alla skolor som bedrev gymnasial lärlingsutbildning. I lärlingsråden skulle representanter för skolan och berörda arbetsgivar- och arbetstagarorganisationer samverka inom flera centrala områden för att säkerställa kvaliteten. Lärlingsråden gavs en central roll i anskaffningen av arbetsplatser och för att säkerställa att dessa hade kvalificerade handledare. Vi har inte studerat specifikt hur lärlingsråden fungerade men utifrån våra intervjuer med lärare och handledare kan vi konstatera att lärlingsråden inte fungerade som avsett och istället fick rådets uppgifter i hög utsträckning utföras av lärlingslärarna. En väsentlig del av arbetet handlade om att rekrytera arbetsplatser samt att kvalificera handledare för uppdraget.

I kapitlet belyser vi förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande inom följande områden: anskaffning av lärlingsplatser, tillgång på lärlingsplatser, matchning av elev och lärlingsplats, byte av lärlingsplats samt valet av handledare och genomförande av handledarutbildning.

Anskaffning av lärlingsplatser

Inom alla program i studien hade lärlingslärarna getts det huvudsakliga ansvaret för anskaffning av lärlingsplatser. Lärarnas arbete ägnades i stor utsträckning åt att bygga nätverk med arbetsgivare och arbetsplatser, där det var vanligt att läraren använde sitt personliga nätverk. På detta sätt kunde arbetsplatser knytas till skolan, där lärlingsläraren återkommande kunde placera lärlingslever. Flera av skolorna använde sina kontakter med arbetsplatser för den arbetsplatsförlagda utbildningen även inom den mer skolförlagda varianten av yrkesprogrammet.

Inom handelsprogrammet fanns vissa regionala skillnader där möjligheten att bygga nätverk med arbetsplatserna för att de skulle ta emot skolans lärlingselever framstod som enklare utanför de större städerna. I en av skolorna på en mindre ort hade man under de första åren av lärlingsförsöket arbetat mycket med att bjuda in ortens företag och informerat om lärlingsutbildningen och på så sätt hade man knutit till sig företag som man samverkat med under hela lärlingsförsöket. Ett sådant rekryteringsmönster var inte lika framträdande i storstadsområdena. Även inom omvårdnad fanns skillnader där det inom vissa regioner fanns särskilda organisationer för samordning av praktikplatser inom vård- och omsorgssektorn som underlättade anskaffningen av platser. Några av skolorna hade också etablerat samarbeten med stiftelser, vårdföretag eller organisationer särskilt för lärlingseleverna.

Inom byggprogrammet och elprogrammet utgjorde mycket små företag cirka 90 procent av lärlingsplatserna (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014a; Sundin 2010). Det stora antalet samarbetspartners medförde ett omfattande arbete för lärlingslärarna gällande nyrekrytering av lärlingsplatser och fortlöpande kontakt med de samverkande arbetsplatserna.

Inom yrkesområdena bygg, el och handel var det också relativt vanligt att lärlingselever eller föräldrar kontaktade företag och arbetsplatser direkt utan medverkan av skolan.

Dom platserna som eleverna har med sig brukar funka bäst. Då har dom en relation. Då har handledaren lite mera tålamod eftersom det är någon som dom är bekant med. Därför tycker vi och det går vi ut med och säger till föräldrar att oftast är dom platser som man hittar själv bättre än de platser som skolan ordnar. (Lärlingslärare, EC Skola 12, Storstad)

På några av skolorna inom handelsprogrammet, byggprogrammet och elprogrammet uppmanades lärlingseleverna att skaffa egna platser för att det var svårt för skolorna att ordna arbetsplatser med motiveringen att anskaffningen var en träning inför arbetslivet.

Omvårdnadsprogrammet hade den mest systematiska organisationen för anskaffning av lärlingsplatser när det gällde landstingsplatser (sjukhusplatser), i övrigt var det lärlingslärarens uppgift att anskaffa lärlingsplatser precis som på övriga program. Särskilda samordnare som var knutna till regioner, landsting eller enskilda sjukhus organiserade praktikplatser för placering under det tredje året i lärlingselevernas utbildning efter att lärare hört av sig.

Gemensamt för alla fyra yrkesprogrammen i studien var att lärlingslärarens personliga nätverk med arbetsplatserna på orten och i regionen var viktiga för anskaffningen av arbetsplatser.

Man får ju ta det stora kontaktnät man har efter att ha jobbat i branschen ett antal år och nyttja det och sen får man tips från dom i sin tur. Sen så är det bara vara lite pratglad och ringa runt. Nu när man jobbar i [ortens namn] så är det bara att ta kontakt och ringa runt till alla lokala företag när jag började här. Upplysa dom. Jag åkte runt och träffade företag, snackade med dom och berättade vad det handlade om. Mycket prat och tjat. Det är lite så man får gå tillväga. [...] Sen när man jobbat in dom är det många som återkommer och frågar, har ni nån lärling nu eller har ni nånting nästa år, då kan vi ta en. Det är ju jättebra om man kunde ha det självgående pianot men så är det ju inte alla gånger. (Lärlingslärare BP, Skola 17, Förortskommun)

Att anskaffningen av lärlingsplatser i så stor utsträckning vilade på enskilda lärares nätverk och personliga kontakter var ett sårbart system. Om en lärare blev sjuk eller slutade så riskerades också samverkan med arbetsplatserna.

Man känner folk, jag har haft många av de ledande montörerna som elever. Jag är så pass gammal. Jag känner dom och dom känner mig. Jag går i god för mitt namn, för utan mitt namn så slokar och faller mångt och mycket. (Lärlingslärare EC, Skola 20, Större stad)

Tillgången på lärlingsplatser

Lärlingslever fick tillgång till arbetsplatser – så småningom. På några enstaka skolor kunde det dröja ett tag innan alla lärlingselever kom ut, särskilt under den första perioden av arbetsplatsförlagt lärande i årskurs ett. Detta gällde främst skolor där läraren antingen var nyrekryterad och/eller skolan inte hade knutit till sig några bestämda arbetsplatser. På skolor som funnits flera år och där lärlingslärarna inte var nyrekryterade hade samarbete byggts upp med arbetsplatser som regelbundet tog emot skolans lärlingselever. Genom denna etablerade samverkan blev det också lättare att placera elever i behov av särskilt stöd.

Bygg- och elbranscherna framstår som speciellt känsliga för konjunktursvängningar att det därtill huvudsakligen var små arbetsplatser med färre än tio anställda som erbjöd lärlingsplatser inom dessa branscher gjorde att situationen blev särskilt sårbar.

Nu har vi ju fått en nedgång i elbranschen så där förlorade vi mycket platser. Men i övrigt har det fungerat med platser efter ett enormt slit och vi har platser till alla våra elever idag. Det som drabbar hårt är ju när branscherna svajar. Vad händer nu om bygg går ut i strejk. Sånt påverkar. (Lärlingslärare, EC Skola 15, Storstad)

Matchning

Skolorna ansvarade för fördelningen av arbetsplatser till eleverna. Enskilda elever kunde dock ha inflytande över vilken arbetsplats som de fick tillgång till i de fall eleven själv hade

ordnat arbetsplats. Vanligtvis var det läraren som genom sina kontakter med arbetsplatserna bedömde vilken arbetsplats som kunde vara lämplig för en elev.

Man får kunskap om olika arbetsplatser. Var eleven med vissa ambitioner kan placeras genom att man får kunskap om arbetsplatsen. (Lärlingslärare, HP Skola 7, Storstad)

Arbetsplatsen hade också inflytande över vilken lärlingselev de tog emot och kunde framföra specifika krav på elever. Även provperioder förekom innan lärlings eleven accepterades.

Vi fann skolor som arbetade mer systematiskt än andra med matchningen och hade en medveten strategi när det gällde på vilken arbetsplats en elev skulle placeras. Lärlingslärare menade att det var viktigt att tidigt lära känna eleverna så att det blev rätt placering på lärlingsplatsen. En lärare beskriver nedan hur han tänkte kring matchning av elev och arbetsplats:

Det är svårt. Jag kan ha en bra elev, en bra plats och en bra handledare men personkemin kanske inte stämmer ändå. Det är en svår avvägning. Fackhandel är inte alltid så bra, man blir lätt ”offside”, livsmedel är bra att börja med.

[...]

Jag kan ta Johan som exempel. Han var på en livsmedelsbutik i ettan och tvåan. Det hände inte så mycket trots att han skötte sig och gjorde det han blev tillsagd att göra men han satt själv och fikade och var inte så social. I slutet av ettan ville han byta plats men hade kommit in i gänget och i slutet av tvåan ville han vara kvar men då ville jag att han istället skulle byta för att få andra utmaningar. (Lärlingslärare, HP Skola 19, Större stad)

I matchningsprocessen kunde även geografiskt avstånd vara en faktor som styrde.

Var passar dom och var bor dom? Jag tittar lite på det också, jag vill inte att dom ska behöva ha timmar till jobbet. Utan om dom har en halvtimme tycker jag väl är okej. Inte mer. Det är inte så att jag sätter någon i [namn på orten] som bor i [namn på orten] eller så. Det försöker vi undvika. (Gruppintervju lärare, HP Skola 13, Storstad)

Elever med egen initiativförmåga när det gällde att ta kontakt med arbetsplatserna uppskattades av lärlingslärarna. Det varierade mellan skolor och program om lärlings eleverna tillfrågades om önskemål om lärlingsplatser eller om de tilldelades en plats av skolan. De flesta skolor inom handelsprogrammet var flexibla och lät elever komma med förslag på arbetsplatser. I dessa fall ville oftast läraren dock godkänna arbetsplatsen så att det fanns en koppling till programmet och dess mål. Inom omvårdnadsprogrammet

kunde lärlingseleverna ibland inför sitt arbetsplatsförlagda lärande i årskurs tre önska vilken slags sjukhusavdelning de ville bli placerade på: psykiatri, barnsjukvård eller sjukvård. Lärlingslärarna diskuterade vilka slags uppgifter lärlingseleverna kunde vänta sig att få göra på respektive avdelning. På detta sätt kunde lärlingseleverna själva medverka till att välja om de ville specialisera sig inom något särskilt område eller om de var mer intresserade av att få göra så mycket allmänna sjukvårdsuppgifter som möjligt.

En viktig förutsättning för matchning var lärlingslärarens specifika kännedom om vad arbetsplatserna kunde erbjuda.

Det minsta problemet är att ordna en plats åt en bra elev om man nu ska använda det. När eleverna är nya, en etta, då vet man ju inte. Då får man säga till företaget, den här eleven har vart inne sen vecka 35 och nu är det vecka 44 så jag vet inte. Men du kan ju testa eleven, men om dom inte klarar av en plats, nästa gång man ska ringa ett företag då måste man ju tala om hur eleven är. Tyvärr den här eleven förlorade sin plats för att han försover sig mycket, oengagerad och då vet man på en gång vad man får för svar. Nej tack säger dom. Och det är ju dom eleverna det är jobbigt, dels för elevens egen skull, men dels för oss att ordna plats åt dom [...] Man försöker ju då matcha. Till rätt företag. [...] Det finns ju företag som har överseende med såna saker och dom kan ju vara guld värda i ett sånt läge. Att dom kan tolererar att nån försover sig en gång i vecka i princip (Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Flera lärlingslärare vittnade om svårigheter att placera elever som betraktades som en "särskild sorts" elever på en arbetsplats. I beskrivningarna av dessa elever framstår gruppen bestå av elever i behov av särskilt stöd, elever som har svårt att anpassa sig eller förstå arbetslivets krav samt elever med invandrarbakgrund i branscher där rasism påtalas som ett problem. Inom bygg och el var genus även en faktor som framstod påverka om och var elever fick en plats.

Sen har vi ju såna här småkänsliga händelser. [...] Det går ju inte att sticka under stol med att det är ett problem att få ut elever med invandrarbakgrund på praktikplatser. [...] Det kan vara så här att dom pratar svenska, men dom använder Rinkebysvenska och det är inte säkert företagen accepterar det att dom pratar på det sättet. "Yo man" eller "brorsan", det är ingen som vill bli tilltalad så. Det är ju svårt för eleverna att förstå det. Och även för företagen. Det är svårare". (Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Några av lärlingslärarna nämnde att de fått ta emot elever som av lärare eller studievägledare i årskurs 9 blivit rekommenderade att söka lärlingsutbildning på grund av att de var i behov av särskilt stöd, men det kunde innebära stora utmaningar att få tillgång till lämpliga arbetsplatser för dessa elever.

Man måste vara med i matchen att det är en kille dom måste ta hand om. Det gör vi ju klart för dom och förklarar. Det är inte bara att vi skickar ut nån i verkligheten. Vi är ju ärliga, vi försöker säga. Är det en krångelkille eller nånting så säger man det ju. Den yrkesstoltheten måste man ju ha. Man kan inte ljuga för då gör man bara bort sig själv. Dom kan ju ha ett problem med ADHD eller ADD, då säger man det. Sen kan dom ju hitta lösningar, att dom får börja en timme senare om dom är morgontrötta. Allting går ju att förhandla, eleven får ju ta det där själv då oftast med. Men dom flesta företag kräver ju, sju på morgonen till sexton noll. Det är nitti procent av företagen som kräver att dom ska passa tider. Sen finns det dom företagen som är beredda att ta emot andra. (Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Jag har en kille som har ADHD som har plats på [arbetsplatsens namn]. Jag försöker ofta få dom till platser där de bor om det går. Han har väldigt god hjälp där [...] Jag försöker tänka lite på var jag placerar vissa elever. Jag vet en handledare där som har en dotter som har samma problem. Han förstår eleverna bättre och jag får hjälp då... (Lärlingslärare, EC Skola 21, Större stad)

Om ovan citat speglar svårigheter att hitta lärlingsplaster till "vissa" elever så speglar citatet nedan "önskelärlingsseleven".

En elev som har en förälder i branschen, det är ju dom lättaste eleverna att placera ut. Då spelar det ingen roll om dom kommer från Iran eller Irak eller är svenskfödda eller har svenska föräldrar. Är dom uppväxta med en hantverkare i familjen så har hela familjen förståelse för det här att gå upp tidigt på mornarna. Att pappan går upp fem på mornarna. Det är en ganska naturlig sak för dom. Men vi kan inte bara ha elever som har föräldrar eller anhöriga inom branschen. Dom har ju oftast sökt för att pappa eller mamma jobbar med det så dom vill fortsätta traditionen då. Det är oftast såna som har fixat företag när dom kommer. (Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Byte av lärlingsplats

Byte av lärlingsplats skedde av olika anledningar, såväl planerade som oplanerade. De planerade handlade om att en rotation var inbyggd i utbildningen. Oplanerade byten uppstod på grund av oförutsedda händelser och skedde på önskemål av lärlingsseleven eller arbetsplatsen när lärlingsläraren fått besked om att något inte fungerade. Det kunde handla om att lärlingsseleven inte skötte sig, hade haft mycket oanmäld frånvaro eller ansetts olämplig för arbetet inom yrket på den aktuella arbetsplatsen och därför inte var fortsatt välkommen. Det kunde också vara att lärlingsseleven av olika skäl inte trivdes på arbetsplatsen och ville byta. Inom yrkesområdena bygg och el var brist på arbetsuppgifter också en vanlig orsak till byte av arbetsplats.

De oplanerade bytena upplevdes som problematiska av lärarna eftersom många skolor saknade en beredskap för att hantera dem. Problematiken blev särskilt tydlig för de skolor

som inte hade motsvarande skolförlagda program då de ofta saknade lämpliga lokaler och utrustning för att genomföra kompletterande undervisning. Inom alla program fanns exempel på att lärlingselever skickats tillbaka till skolan från arbetsplatsen om det inte fungerat på ett tillfredsställande sätt. För dessa elever hade lärarna etablerat olika strategier som lösning, allt från att lärlingseleven fick försöka skaffa ny plats själv till att hon/han rekommenderades att byta till ett skolförlagt program. Ibland fick eleven vänta några dagar för att få tid att fundera över sitt beteende innan lärlingsläraren hjälpte till att ordna en ny plats åt eleverna.

Praktikplatsen har sagt vi kan inte ha kvar den här eleven. Den sköter sig inte. Det har inte vart nåt större fel på eleverna men dom har inte vetat hur man hur man gör när man kommer in på en arbetsplats eller är tillsammans med vuxna. Det är den stora utmaningen. När dom väl knäckt den koden då fungerar det jättebra. Då har jag vart lite elak mot dom och sagt hur ska du lösa det här? Ska du bara gå dra nu eller hur har du tänkt? Så får dom vändas några dagar och sen har jag hjälpt dom med en ny plats. De flesta gångerna så har det liksom – Ja. just det är det här som förväntas av mig annars får jag sparken. (Lärlingslärare, OP Skola 14, Storstad)

På en skola berättade eleverna att de kunde få byta avdelning inom det äldreboende där de var placerade eller till ett annat äldreboende. Exempelvis hade en lärlingselev långa resor till sin arbetsplats, och kunde därför efter ett tag genomföra ett byte. En annan elev var missnöjd med sin handledare och hade lyckats få till ett byte. Byten som initierades av elever var inte alltid möjliga eller bedömda som nödvändiga av lärarna. Elever berättade att de varit missnöjda med sina handledare och arbetsplatser, men ändå inte fått hjälp av läraren att byta.

Val av handledare

Skolorna hade initiativet när det gällde placering av lärlingselever (kontakt, rekrytering, matchning etc.) men det var arbetsplatserna som beslutade om vem som skulle bli handledare. Inom handel var det vanligt att butikschefen hade det övergripande ansvaret och skötte mycket av det administrativa kring eleven som exempelvis kontakten med skolan samt fördelade handledningsuppgifter till personal. Det var handledning som gjordes i anslutning till det som lärlingseleven skulle arbeta med på arbetsplatsen vilket oftast genomfördes tillsammans med någon anställd i butiken

[...] sedan delar jag ut eleverna till personer som kan ta hand om dem i olika sammanhang. Så jag följer dem inte utan jag gör andra administrativa uppgifter som de inte kan vara med på. (Butikschef och handledare, HP)

Ett liknande mönster fanns inom bygg- och elprogrammet där den utsedde handledaren som stod angiven på utbildningskontraktet oftast var en chef eller arbetsledare. Denna formella handledare ansvarade för organiseringen av handledningen och för kontakterna med skolans lärare. De som i sin tur var utsedda av den formella handledaren som aktiva handledare i den dagliga verksamheten, de reella handledarna, kunde vara en eller flera personer.

Handledarutbildning

Som nämnts vid upprepade tillfällen fungerade lärlingsråden generellt bristfälligt. Det gällde även anordnandet av handledarutbildning. Att utbilda handledarna kom därför också att framförallt bli lärlingslärarnas ansvar. Krav på utbildade handledare fanns endast inom omvårdnad och detta gjorde att så gott som alla handledare på arbetsplatserna hade gått en handledarutbildning jämfört med en tredjedel av handledarna inom bygg, el och handel.¹⁴

Handledarutbildningen har blivit lite av en karriärväg för undersköterskan och hon/han går utbildningen med bibehållen lön. Vi skulle vilja ha en nationell handledarutbildning och har börjat titta på det. (Intervju med representant från Sveriges Kommuner och Landsting, 2013-12-17)

Det kan nämnas att både byggbranschen och elbranschen anordnade handledarutbildningar som var riktade till både skolförlagd- och lärlingsutbildning. Hur handledarutbildningen inom omvårdnad såg ut varierade och utformningen var lämnad till utbildningssamordnaren lokalt eller regionalt. En av skolorna som anordnat handledarutbildning regelbundet under hela försöksverksamheten organiserade dessa som fyra heldagar på skolan, där ca 20 handledare gick per omgång. Olika teman behandlades vid varje träff, exempelvis bemötandet av ungdomar, elever i behov av särskilt stöd, samtalsmetodik, kursplaner, osv. På flertalet av skolorna genomfördes utbildning av handledarna mer informellt på arbetsplatsen, ofta på individuell basis med varje handledare. De större friskolekoncernerna tycktes sällan anordna egna lokala handledarutbildningar, något som även flera arbetsplatser uppmärksammade.¹⁵

Situationen med få utbildade handledare inom bygg, el och handelsområdena innebar en utmaning för skolorna då det framkom av lärlingslärarna att de hade svårt att få till stånd en organiserad handledarutbildning. Skolornas handledarutbildningar lyckades inte engagera tillräckligt många handledare och istället fick lärarna uppdraget att utbilda

¹⁴ Det framkommer i en studie av statsbidraget som gjordes i anslutning till huvudstudien i denna rapport (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2014).

¹⁵ Det framkommer i en studie av statsbidraget som gjordes i anslutning till huvudstudien i denna rapport (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2014).

handledarna vid arbetsplatsbesöken. Ett vanligt sätt att utbilda handledare var att iordningsställa skriftligt material som placerades på arbetsplatserna för självstudier.

Antalet handledare med handledarutbildning var också kopplad till arbetsplatsens storlek. Ju större en arbetsplats var, desto större var andelen handledare som hade någon form av handledarutbildning vilken kunde vara en ledarskapsutbildning eller lärarutbildning.

Jag har haft sånt [handledarutbildning] genom företaget. Även det som jag jobbade tidigare i. Det är egentligen en del i chefsutbildningarna som finns. Man ska kunna ta hand om personal under sig, även lärlingar efter skolan. (Platschef och handledare, elföretag)

Har varit lärare i sex år så jag har läst en del pedagogik och didaktik. Känner att lärandedelen inte är något problem. Men det kan vara andra saker som kan vara viktiga. (Handledare HP).

Arbetsplatsförlagt lärande

I detta kapitel berörs främst genomförandet av den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och progressionen i yrkeslärandet. När en så stor del som 80 procent av yrkesämnena ska genomföras arbetsplatsförlagt blir arbetsplatsernas förutsättningar väsentliga för vilket yrkeskunnande som blir möjligt att utveckla under utbildningen. De tidiga uppföljningsstudierna av lärlingsförsöket som genomfördes läsåret 2009/2010 och 2010/2011 visade att även yrkenas utbildningstraditioner var viktiga faktorer för hur lärandet på arbetsplatsen organiserades och genomfördes. Resultatbeskrivningarna i det följande utgår därför från programvisa beskrivningar.

Bristen på arbetsplatser har framstått som det främsta hindret för elevernas tillgång till arbetsplatsförlagt lärande (SOU 2011:72). Våra studier visar att det ställdes höga krav på lärlings eleverna och att deras förutsättningar för att klara en lärlingsutbildning inte alltid räckte till utan ett omfattande stöd. Elevernas varierande förutsättningar i relation till arbetsplatsernas krav inverkar på arbetsplatsernas vilja att ta emot lärlings elever. Sådana faktorer fick till konsekvens att omfattningen av det arbetsplatsförlagda lärandet varierade starkt mellan lärlings eleverna och skolorna och många av skolorna hade problem att ge eleverna arbetsplatsförlagt lärande i den omfattning som föreskrivits. Problemen med att kunna uppnå en tillräcklig omfattning av det arbetsplatsförlagda lärandet handlade också om programmets karaktär och kunskapsinnehållet i yrkesämnena. Inom omvårdnadsprogrammet och elprogrammet menade lärare att en så stor andel av yrkesämnesinnehållet var svårt att arbetsplatsförlägga då det var alltför teoretiskt.

Byggprogrammet och elprogrammet

I det följande görs beskrivningar av det arbetsplatsförlagda lärandet främst inom byggprogrammet. Trots avsevärda olikheter finns det likheter mellan byggprogrammet och elprogrammet som båda har sin utgångspunkt i att de utbildar till yrken inom byggsektorn och har utbildningstraditioner från traditionella lärlingssystem (se vidare programbeskrivningarna). På grund av det begränsade datamaterialet från elprogrammet så görs endast några jämförelser i relation till gemensamma lärlingstraditioner med byggprogrammet.

Det är tydligt att lärlingstraditionerna inom byggyrkena påverkade hur den gymnasiala lärlingsutbildningen tog form. Det gällde till exempel de förväntningar på elevernas yrkeskunnsande som fanns på arbetsplatserna och hur arbetsplatslärandet och handledningen genomfördes. De arbetsplatser inom bygg och el som anlätades i lärlingsförsöket var oftast små och hade i bästa fall erfarenheter av att ta emot elever och lärlingar genom tidigare samverkan med gymnasieskolan eller genom eftergymnasial lärlingsutbildning. Det fanns också många arbetsplatser i lärlingsförsöket som inte hade några tidigare erfarenheter av att handleda elever och utbilda på arbetsplatsen. Det framkommer också att arbetsplatserna inte alltid kunde skilja mellan olika ”praktikanter” och vad som var specifikt för den gymnasiala lärlingsutbildningen som var en ny utbildningsform.

Det framkom också kritik från lärlingslärare om att vissa arbetsplatser som medverkade i lärlingsförsöket inte hade de strukturer som krävdes för att genomföra en utbildning, exempelvis kunde framförallt de små företagen inte avsätta tid för handledares utbildning. Trots uppenbara brister anlätades dessa bristfälliga arbetsplatser på grund av att det var svårt att rekrytera företag som ville erbjuda utbildningsplatser. Lärlingselevernas utsagor synliggjorde också att kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen var mycket varierande och beroende av den enskilda arbetsplatsens förutsättningar, vilken typ av produktion som fanns vid företaget och handledningens genomförande.

Traditionen inom bygg- och elprogrammet har som framgått varit att lärlingen stannar kvar på samma arbetsplats under hela utbildningen. Det kunde få till följd att lärlingseleverna riskerade att få en utbildning som inte täckte de yrkesämneskurser som ingick i utbildningen. Vissa av skolorna kunde komplettera arbetsplatsens möjligheter att ge en bred utbildning med skolförlagda inslag, medan andra skolor saknade sådana förutsättningar. Det fanns också problem med att få tid till skolförlagda delar då en så stor andel av utbildningen skulle vara arbetsplatsförlagd.

Byte av arbetsplats togs vanligtvis som ett tecken på att något inte fungerade snarare än som ett behov för att få en bred utbildning. Några elever berättade att det var svårt att få

byta arbetsplats trots att de själva bad om att få göra det, exempelvis på grund av brister i handledningen eller att de inte fick tillgång till arbetsuppgifter som utvecklade deras yrkeskunskande. Det problematiska i att få byta arbetsplats kunde ha en koppling till att läraren vid anskaffningen av arbetsplatsen ofta gav ett löfte om att lärlingseleven skulle stanna på arbetsplatsen under hela utbildningstiden och att de på så sätt kunde se eleven som en långsiktig investering.

Det gäller att få företagen att begripa att eleverna är deras produkter i framtiden och att dom ser till att eleverna blir skolade på rätt sätt. Jag brukar säga så här: du vet mycket väl att när eleverna kommer till årskurs tre, då går dom i produktion och då kan företagen fakturera dom och där får dom igen pengarna och kostnaden och det är okej, men det är inget som vi ska veta om... (Lärlingslärare, BP Skola 4, Större stad)

Arbetsplatserna var enligt lärarna inte heller villiga att släppa en elev, särskilt i slutet av utbildningen, då de hade satsat mycket tid på att lära ut yrket och att forma lärlingseleven mot företagets produktion.

Den initiala fasen – tillträde till arbetsplatsen

För att få tillträde till en arbetsplats betonades elevens ”sociala kompetens” som viktig av både handledare och lärare. Med social kompetens menades främst förmåga att passa tider och att visa intresse för yrket.

Det som kommer upp på programråd, tre eller fyra bara i höst, generellt från branschen är de som i första läget är intresserade, som kommer i tid är väldigt centralt. Att man finns på morgonen för det är då man samlas och pratar. (Handledare och praktiksamordnare, byggarbetsplats)

Krav på tidspassning och intresse kunde närmast betraktas som ett villkor för att få tillträde till det arbetsplatsförlagda lärandet. Om lärlingseleverna väl hade den ”sociala kompetensen” kunde de få tillgång till yrkeskunnandet genom de mer erfarna arbetarnas kunskaper och erfarenheter.

Min övertygelse är att alla kan bli bra inom det yrke dom vill, bara du visar engagemang och intresse så kan du gå hur långt som helst. (Platschef och handledare, byggarbetsplats)

En viktig aspekt av att ha ”social kompetens” var arbete som utfördes hemma hos kunder, vilket var vanligt inom de småföretag som deltog i lärlingsförsöket inom byggprogrammet och elprogrammet. Lärlingselevens uppträdande gentemot kunder som en representant för företaget blev då en viktig aspekt i företagets val av att ta emot en lärlingselev.

Vi har ganska exklusiva jobb och att bara vara duktig hantverkare räcker inte, du måste ha en social kompetens också. Så att man är trevlig, det är mycket som ska stämma in. [...] Det är mera att om jag skickar en anställd till [en exklusiv gata nämns]. Jag vet inte hur jag ska förklara, men dom är ganska högt uppsatta kunder och vi kan inte skicka nån som klampar in med grisiga skor rakt in utan att tänka utan dom måste kunna uppträda korrekt. Annars kan det vara världens duktigaste kille, men är han osocial då ringer kunden och säger: Bort med honom, vi vill inte ha honom! (Chef och handledare, byggarbetsplats)

De lärlingselever som inte ansågs nå upp till arbetsplatsernas krav riskerade att få stanna kvar i skolan. Det kunde grundas antingen på att eleverna av olika anledningar blev skickade tillbaka till skolan från arbetsplatsen eller på lärarens bedömning att elever inte var ”mogna” för att få tillgång till arbetsplatsförlagt lärande med risk för att skolan kunde förlora lärlingsplatsen framöver.

Det är att han håller arbetstider och inte sitter och leker med mobiltelefoner och inte står och hänger, utan visar intresse. Det var jag väldigt klar med att om han inte visade intresse så hade vi avslutat och han hade fått gå tillbaka till skolan och hitta på något annat. (Platschef och handledare, byggarbetsplats)

Handledningen

Med tanke på att en så stor andel som cirka 80 procent av yrkesämneskurserna skulle förläggas till arbetsplatser så blev handledningen central för yrkeslärandet. I det sammanhanget var såväl handledarens yrkeskunnande som didaktiska förmåga betydelsefull för vad som blev möjligt att lära sig på arbetsplatsen, detta samtidigt som endast cirka en tredjedel av handledarna inom bygg och el som hade någon form av handledarutbildning. Skolornas företrädare berättar också att de har svårt att få till stånd handledarutbildning där den främsta anledningen var att de små företagen inte kunde avsätta tid för utbildningen.

För lärlingseleverna framstod handledaren som väldigt viktig och att hamna hos ”rätt” handledare kunde betyda skillnaden mellan att klara utbildningen eller inte. Det kunde elever som bytt handledare berätta om.

En snubbe [handledare] var ju väldigt bra på att förklara liksom hur man skulle göra och gjorde man fel så var det lugnt och han blev inte så där arg. Sen en annan snubbe han typ snacka ingenting han var jätte osocial. Han var det väldigt jobbigt och tråkigt att jobba med eftersom jag inte visste vad man skulle snacka med honom om eftersom han sa inget själv och han hjälpte inte heller. Han sa bara gör det där. Sen visste man inte hur. [...] Så det gäller ju att dom är trevliga för det är inte så jävla lätt heller när man inte vet ett skit om det och sen ska man dit och jobba liksom och man känner inte en jävel liksom. Det gäller att dom är öppna och liksom tar in en så man känner sig trygg och sånt där. (Lärlingselev, BP Skola15, Storstad)

Det intresse som lärlingseleverna skulle visa för att få tillträde till arbetsplatsen och yrkeskunnandet fick också ett innehåll genom beskrivningar av handledningen som ställde krav på lärlingselevens egen aktiva medverkan. För att få ta del av de mer erfarna arbetarnas yrkeskunskaper framhöll handledare att lärlingen måste visa respekt, lyssna och observera hur arbetet genomförs.

Om de är intresserade, då öppnar de gamla gubbarna upp sig och berättar hur det står till och varför de gör så och så. Har dom inte den lyhördheten att de snappar upp saker, då lär de sig ingenting – då går de bara med. (Platschef och handledare, byggarbetsplats)

Flertalet av lärlingseleverna menade också att det inte räckte med att bara observera och göra som de blir visade och tillsagda. De måste också själva driva sitt lärande genom att visa intresse och fråga handledaren för att få lära sig.

Grundkunskaper i yrkesteknik

De eftergymnasiala lärlingar som arbetsplatserna hade erfarenhet av sedan tidigare hade en grundutbildning i treårigt gymnasium till skillnad från lärlingseleverna inom försöksverksamheten som kom ut på arbetsplatsen tidigt i sin utbildning, kanske redan den första terminen i utbildningen. När eleverna kom till arbetsplatsen mötte de en förväntan från arbetsplatsens handledare om att de skulle ha grundkunskaper inom yrket.

Han kunde ingenting. Han måste vara med och se och lära. I början gjorde han ingenting, han fick stå och titta på. Man börjar nånstans. (Handledare och platschef på byggarbetsplats)

Under det första året i lärlingsförsöket kom också kritik från byggbranschen om att lärlingseleverna hade en alltför dålig grundutbildning inför det arbetsplatsförlagda lärandet. Även lärare och elever framförde att det behövdes grundläggande yrkeskunskaper för att lärandet på arbetsplatsen skulle bli effektivare och bli mer riktat mot det centrala yrkeskunnandet.

Det [att ha grundkunskaper] handlar mer om när dom kommer in i processen. ”Stå- och gå-tiden” minskar ju ute på praktikplatsen om du kan bli delaktig. Att man får titta, bära och dammsuga och städa. Om man snabbt kan få visa handlag, så får man komma med och jobba. (Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad)

På de skolor som hade resurser i form av verkstäder och utrustning gick det bra att ge eleverna baskunskaper och grundläggande hantverkskunskap. Genom att eleverna i dessa skolor ofta fick prova olika yrkesområdens yrkestekniker i början av utbildningen fick de en bättre inblick i olika byggyrken. Skillnaden mellan de resurser som undersökningsskolorna

kunde erbjuda för skolförlagd yrkesteknisk utbildning var stor och flertalet av de nyetablerade skolorna hade initialt varken lämpliga lokaler eller andra resurser för skolförlagd yrkesutbildning. Dessa skolor hade inte räknat med behovet av att ge skolförlagd yrkesteknik inom lärlingsutbildningen. Det grundades i en föreställning om att allt praktiskt yrkeskunnande skulle kunna förläggas till arbetsplatser. Lärlingsförsökets inledande år visade emellertid att ett behov av skolförlagd yrkesutbildning fanns och det gällde inte enbart för en grundläggande utbildning utan även för att kunna ge en yrkesutbildning för de elever som inte för tillfället inte hade tillgång till en lärlingsplats eller för att komplettera arbetsplatsens möjligheter att ge en allsidig utbildning.

Det händer saker, konjunkturen viker, företagen har inte jobb. Du måste ha en backup för allting som kan hända. Det går inte att bedriva en skola som inte har en bygglokal där du kan bedriva grundutbildning om inte annat. Det är den erfarenheten vi har gjort. (Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad)

Yrkeslärandets progression

Progression i yrkeslärandet beskrivs främst utifrån lärlingslevernans berättelser om vilka slags arbetsuppgifter de fått göra på arbetsplatserna. Under våra arbetsplatsbesök visade lärlingsleverna sina aktuella arbetsuppgifter och berättade även om vad de hade gjort över tid. De fick även berätta om vilka arbetsuppgifter som de upplevde som svåra och vilka som var mer rutinmässiga. Beskrivningen av yrkeslärandets progression beskrivs även utifrån två enkätstudier som genomfördes 2010 och 2013.

Datamaterialet visar att det skedde en progression i yrkeskunnandet för lärlingsleverna, men takten varierade mycket beroende av tillgången på lärlingsplatser, förutsättningarna på arbetsplatsen samt elevens eget yrkeskunnande och förmåga att få tillgång till yrkeskunnande på arbetsplatsen. Yrkeslärandet gick vanligtvis från att observera verksamheten och att vara beroende av att handledaren visade och berättade om hur arbetsuppgifter skulle utföras mot en allt större självständighet i arbetet.

Av enkätsvaren 2010 då eleverna i lärlingsförsöket hade gått maximalt två år i utbildningen och den senare enkäten 2013 som riktade sig mot elever i årskurs tre under den sista terminen av lärlingsförsöket framgick att lärlingsleverna blev allt mer delaktiga i arbetet och att de arbetade betydligt mer självständigt i årskurs tre än i årskurs ett. I årskurs ett svarade eleverna att de i hög utsträckning tittade på, blev instruerade samt arbetade med okvalificerade arbetsuppgifter som städning och enklare service av verktyg och maskiner. Dessa arbetsuppgifter minskade markant i årskurs två. Enkäten för årskurs tre visade att flertalet av lärlingsleverna arbetade tillsammans med handledaren och arbetskamrater och ibland helt självständigt. Eleverna hade också svarat att de utförde arbetsuppgifterna ofta, vilket indikerade att de fått rutin på dessa typer av arbetsuppgifter. Tittar vi närmare på

vilken typ av arbetsuppgifter som utfördes ofta så var rivning och städning, hantlangning och transporter mellan arbetsplatser vanligast förekommande.

Enkäterna och intervjuerna med lärlings eleverna indikerade också att lärlingseleverna riskerade att hamna i enkla och monotona arbetsuppgifter under längre perioder, vilket knappast kunde motiveras i relation till att innehållet i yrkesämnenas kursplaner ska vara utgångspunkt för utbildningens innehåll.

Exempel från byggprogrammet

Även om variationen av innehållet i den arbetsplatsförlagda utbildningen var stor och närmast slumpartad, framträdde det även gemensamma mönster med koppling till det specifika yrkets utbildningstraditioner. För att synliggöra några skillnader som fanns mellan olika byggyrken i det arbetsplatsförlagda lärandet exemplifierar vi med två yrkesområden måleri och glasmästeriteknik.

Exempel måleriteknik

Handledare betonade att det var en stor nackdel att eleverna kom ut så tidigt i utbildningen eftersom de saknade grundkunskaper och enligt handledarna kunde väldigt lite. Det avgjorde också vilka arbetsuppgifter som lärlingseleven kunde få tillgång till. De första måleriuppgifterna kunde handla om att måla enklare utrymmen som källarlokalerna och förrådsutrymmen. Därefter fick eleverna fortsätta med enklare underarbete och spackling.

Vissa förväntar sig att dom ska få börja tapetsera tidigt, men det säger vi att det inte går alls utan de behöver mycket andra kunskaper innan de kommer så långt.
(Praktiksamordnare för större måleriföretag)

En lärlingslärare i måleriteknik menade att det inte går att ”släppa ut” en lärlingselev på ett måleri utan några grundkunskaper i yrket. Av det skälet förbereddes lärlingseleverna att utföra de grundläggande momenten i måleriteknik i skolans verkstad under en stor del av det första läsåret. Enligt läraren kunde lärlingseleven därefter lära sig yrket vidare på arbetsplatsen eftersom samma typ av arbeten enligt läraren var återkommande inom måleriyrket: att måla tak och väggar, tapetsera och måla fönster.

Flertalet handledare och lärlingslärare inom måleri menade också att skolan måste kunna ge en kompletterande utbildning av de moment som de inte kunde få på arbetsplatsen för att eleverna skulle få en allsidig utbildning. Det var viktigt för elevernas möjlighet att klara måleribranschens gesällprov. Tapetsering som ingår i måleribranschens gesällprov var ett återkommande exempel på ett arbetsmoment som eleverna måste lära sig i skolan eftersom det inte förekom så ofta på arbetsplatsen och om det förekom var det oftast fråga om dyra fondtapeter som inte kunde bli föremål för elevers träning. En skola

hade löst det med skolförlagda temaveckor som innebar att lärlingarna då gjorde kursmoment som de inte kunde få tillgång till på arbetsplatsen, till exempel dekorationsmåleri.

Exempel glasmästeriteknik

Glasmästerier visade sig vara särskilt lämpliga för utbildning, där tillgången till en glasverkstad innebar att eleverna kunde träna på olika moment på arbetsplatsen under stunder när det inte fanns lämpliga kundarbeten som eleven kunde vara med på. Glasbranschen har också genom bristen på utbildade glastekniker utvecklat ett eget utbildningssystem i glasmästeriteknik och kunde genom olika tester pröva elever själva på arbetsplatsen. Anställda och lärlingar i eftergymnasial utbildning kunde gå på kurser vid glasbranschens egen skola.

Inom just glasbranschen tycks det finnas goda strukturer för att utveckla yrkeskunskande på arbetsplatserna. Här finns exempel både på att lärlingseleverna får träna i glasmästeriets verkstad inför prov samt att eleverna får rotera mellan olika glasmästerier om verksamheten är specialiserad.

Alla glasmästerier har inte bilglas, men det är ett moment som vi har i våra kurser. Då får de vara på ett annat glasmästeri under två månader och köra det. (Lärlingslärare, BP Skola 6, Storstad)

Utifrån vårt datamaterial tycks det som om just glasteknikbranschen lämpade sig särskilt väl för lärlingsutbildningen på grund av arbetsplatsernas möjlighet att genomföra specialiserad utbildning och att byte av arbetsplats var en integrerad del av utbildningen för att få en bredare yrkeskunskap.

Handels- och administrationsprogrammet

På handels- och administrationsprogrammet fanns inte de traditioner av traditionell och formell lärlingsutbildning som vi kunde se i bygg- och elprogrammen, men arbetsplatserna hade generellt en vana av att ta emot och utbilda nyanställda. Inom handeln fanns det inte så stora svårigheter att anskaffa lärlingsplatser som på bygg- och elprogrammen. Det fanns dessutom vanligtvis en inarbetad organisation på arbetsplatserna för att ta emot nyanställda med en progression i svårighetsgraden i arbetsuppgifter som också lärlingseleverna integrerades i. Nedan följer en beskrivning av hur yrkeslärandet utvecklades samt hur handledningen gick till på handels- och administrationsprogrammet.

Yrkeslärandets progression

Det vanligaste sättet som den arbetsplatsförlagda utbildningen genomfördes var att lärlingseleverna fick börja med enkla, basala och grundläggande arbetsuppgifter för att successivt få ta sig an uppgifter med en ökad svårighetsgrad och ansvarsnivå. Exempel på arbetsuppgifter som eleverna inom livsmedelsbranschen fick börja med var att fronta¹⁶ och packa upp varor och inom kläd/modebranschen att packa upp, hänga och vika kläder. Vanligt var också att lärlingseleverna tidigt fick lära känna sortimentet och lära sig kassan. Så här sade en av eleverna om hennes första tid på hennes enda lärlingsplats:

[...] det var typ stå i kassan och försöka lära sig den. [...] det lärde jag mig på en vecka ungefär. Det var kassan och så försöka gå runt i butiken och känna igen alla varor och försöka lära sig bakgrunden om dom viktigaste varorna, alltså dom vi säljer mest av. Så när folk kommer och frågar vill man ju kunna svara: Det här ska du ha! Och idag kan jag väl säga att jag är som vilken anställd som helst ungefär. (Lärlingselev, HP Skola 18, Övrig kommun)

En handledare i en klädbutik beskrev det så här:

Dom får börja med grunderna, alltså konceptet hur det går i tumstorlek, att man kör ett visst system som vi har att man alltid utgår från storlekar, hur lagret funkar. Kassan brukar jag köra efter andra veckan. Sen brukar jag ha lite säljutbildning, hur man bemöter kunder, hur man ska tänka och såna saker. Och det kan också vara att många vill lära sig hur man exponerar produkter och då gör man det under den andra veckan. Viktigast är att det ska vara roligt, annars är det ingen vits. (Handledare, HP)

På de större arbetsplatserna som exempelvis större livsmedelsbutiker och varuhus fick lärlingseleverna rotera bland de olika avdelningarna. Detta för att de skulle få se att det kunde finnas olika rutiner för varuhantering på olika avdelningar. Ofta fick de elever som hade sin praktikplats i varuhus börja på kolonialavdelningen för att där finns varuhusets minst känsliga varor när det gäller exempelvis datummärkning.

Finns en särskilt ansvarig för lärlingar. Dom får vara med på olika avdelningar och träna och även prova på kassan. Men det är inte det första utan dom får börja med att fronta och sånt sen blir det mer och mer. Kassan kommer mer när man ser att dom är lämpliga. Det följs en plan. Vi håller på att ta fram en introduktionsmapp för nyanställda. Efter frontning kommer fylla på varor och sen vara på olika avdelningar för att se hur det är uppbyggt. Ofta får dom börja på kolonial och sen mejeri, kött och chark, kassan, frukt och grönt ... Det finns en progressionstanke bakom. På färskvaruavdelningar är det viktigt med datum, på kolonial är det inte lika viktigt med datum. (Handledare, HP)

¹⁶ Se till att varorna står längst fram på hyllorna.

Det verkade också vara ett viktigt mål för många arbetsplatser att tidigt ge lärlingarna en bild av helheten, dvs hur hela verksamheten fungerar. Detta ger denna elev ett exempel på:

[...] turistbutiken lärde mig hur man gör allt i en butik, hur det fungerar att ha en butik. Allt bakom med det ekonomiska och allt sånt och sen även vad man ska göra i butiken och det var ganska roligt. Jag fick ändra om och göra ganska mycket som jag ville, göra ett skyltfönster eller nån vägg så det ser snyggare ut och veta hur man ska marknadsföra och så. (Lärlingslev, HP Skola 16, Förortskommun)

En viktig arbetsuppgift inom handel är varubeställningar. Det var dock i något varierande grad som eleverna fick tillgång till denna arbetsuppgift. Det visade sig att de som hade sin lärlingsplats i butiker som ingår i kedjor inom till exempel klädbranschen hade en nackdel när det gäller beställningar då det var väldigt vanligt att varubeställningarna hanterades centralt i dessa butiker. Den enkät som 27 lärlingselever på handels- och administrationsprogrammet besvarat visade att endast cirka 5 procent arbetade med varubeställningar under en given dag.¹⁷ Samma enkät angav att det var varumottagning, prismärkning och sortering av varor som var de vanligaste arbetsuppgifterna följt av försäljning, städning och lagerarbete.

Elever fick efter en tid på arbetsplatsen ofta ansvar för att exponera en viss vara eller att hålla en avdelning uppdaterad. En elev som hade arbetsplatsförlagd utbildning på en mindre modebutik fick exempelvis ta ansvaret över herrjeansavdelningen och för att kunna hjälpa kunder med storlekar och modeller berättade eleven att han själv hade provat alla jeansmodeller i butiken.

Förutom beställningar kunde det vara svårt för eleverna att få arbeta med de mer administrativa arbetsuppgifterna som bokföring och liknande. Dessa tjänster var ofta inköpta hos konsultföretag eller sköttes på en egen avdelning och därför inte en del av det löpande arbetet på arbetsplatsen. Det blev då skolans uppgift att se till att eleverna fick dessa kunskaper. I vissa fall genom att eleverna fick sådana uppgifter i skolan och i vissa fall genom att de genom lärarens ”påtryckningar” fick möjlighet att tillbringa någon eller några dagar på en sådan avdelning. Det förekom också att sådana arbetsuppgifter inte alls berördes i utbildningen.

Det var inte alltid konkreta arbetsuppgifter som beskrevs som viktigast för eleverna att lära sig utan ofta var det mer sociala förmågor som att vara positiv, serviceinriktad och att kunna kommunicera. Mognad är också en viktig aspekt i handeln. Det fanns exempel på elever som i början av utbildningen hade det svårt med att kommunicera med kunder på grund av osäkerhet och blygsel för att i trean blomma ut och utveckla en yrkesidentitet. För dessa elever sade några lärare att ALF-kursen var en fördel eftersom eleverna med den

¹⁷ Elevenkäten 2013

betygssattes i trean då de oftast hade hunnit bli ganska självgående och kunniga. Så här reflekterade en lärlingssamordnare kring ALF-kursen och en elev som haft en ”lång startsträcka”:

För honom är ju ALF-kursen jättebra eftersom det är en lång kurs som betygssätts i trean. Hade han fått betyg i årskurs ett hade det i bästa fall fått G. Det där har vi ju tagit till oss när det gäller de nya kurserna i ettan och tvåan att inte sätta så tidiga stoppdatum på dom utan hålla det öppet ett tag. (Lärlingssamordnare, HP Skola 19, Större stad)

Att de mjuka förmågorna och kompetenserna betraktades som viktiga visar sig också i det utbildningsmaterial, Lärling i butik, som Svensk Handel tagit fram. Där lyfts sju kompetenser fram som särskilt viktiga. Dessa är: säljkompetens, servicekompetens, initiativkompetens, samarbetskompetens, kommunikationskompetens, etikkompetens och strukturkompetens. Kompetenser bedöms utifrån skalan novis – delvis kompetent – yrkeskompetent – yrkesskicklig – expert.

Förutom tanken att eleverna på de enskilda arbetsplatserna skulle få en progression i arbetsuppgifterna så fanns också en strategi från skolornas sida när det gäller typ av arbetsplats och storlek. En av skolorna som samarbetade med en matvarukedja hade som grundidé att eleverna skulle börja på en liten butik för att gå över till en mellanstor och sedan avsluta på en stormarknad. En allmänt utbredd uppfattning bland lärare och branschföreträdare var att livsmedelsbranschen var bra att börja med för där finns många av de delar som är nödvändiga att lära sig för att få en bred utbildning.

Exempel finns också på att elever som stannade länge på en och samma arbetsplats kunde få tillgång till djupare specialkunskaper inom exempelvis varuplacering och liknande.

[...] det här med hur viktig varuplaceringen i hyllan är. Och då står jag och tittar i spännbandshyllan. På 1, 20 till höger på en hylla det är ju den optimala placeringen av en produkt förutsatt att alla kunder är högerhänta. Och spännbandshyllan är 90 bred. 45 centimeter fullt med spännband och 45 centimeter helt tomt. Det är verkligen så här att alla plockar med höger hand och hur mycket man kan påverka med enkla medel som att kundvarvet ska gå åt rätt håll och så där. Så vi försöker börja jobba mycket mer med sånt nu och även om det kanske inte ger maximal utdelning på en gång men det är ju en liten grej. Att hitta dom där sakerna man kan göra i butiken utan att det kostar pengar. (Handledare, HP)

Avslutningsvis kan sägas att drygt 60 procent av lärlingseleverna på handels- och administrationsprogrammet som svarat på vår enkät angav att de i slutet av det tredje året kände sig som yrkesarbetare snarare än som elev eller lärling. Detta är en betydligt större andel än i bygg- och elprogrammet men ungefär lika stor andel som på omvårdnadsprogrammet.

Handledningen

Det var en allmänt rådande åsikt bland lärlings eleverna på handels- och administrationsprogrammet att handledaren var en mycket viktig person när det gällde det arbetsplatsförlagda lärandet. Eleverna ansåg att handledningen under de tre åren bidrog till en successivt ökad grad av ansvarsinnehåll i arbetsuppgifterna.

Inom programmet var det ofta en butikschef som formellt sett var ansvarig för handledningen. Det var inte alltid den personen som utförde handledningen i praktiken, utan oftare en eller flera anställda. I stora varuhus med olika avdelningar roterade som framgått ofta eleverna mellan dessa och kunde då ha en ansvarig handledare på varje avdelning, då kunde det vara funktionellt att ha olika handledare eftersom de olika avdelningarna ibland kunde ha olika rutiner för vissa arbetsmoment. Lärlings elever som hade en butikschef som handledare uppfattade också hans eller hennes roll som mer av en fördelare av arbetsuppgifter än som en som handleder:

Det är inte bara min handledare, hon är ju chef, som lär mig allting. Absolut inte. Man lär sig mer av kollegor. Med chefen har man mer en dialog om vad man vill göra och sånt. (Lärlings elev, HP Skola 19, Större stad)

Även övriga arbetskamrater på arbetsplatsen framhölls som viktiga i lärandet vilket antyder att eleverna tyckte det var viktigt med handledningshjälp, men att det inte var alltid viktigt vem som utförde handledningen. Några elever menade att de kunnat utveckla samma kunskaper utan en handledare, men de var övertygade om att det hade tagit längre tid. De flesta var dock överens om att de inte hade klarat sig på egen hand i det arbetsplatsförlagda lärandet.

Nej det tror jag inte. Jag tror man behöver det stödet i den här pedagogiska delen liksom att visa och vara tydlig, jag tror att man behöver det. Läxa upp lite (skratt). Nej men att man tar de här viktiga delarna och ... ja jag tycker det är jätte viktigt. Jag tror inte jag hade varit lika bra som jag är nu om jag inte haft Eva och dom andra. (Lärlings elev, HP Skola 13, Storstad)

Endast ett fåtal elever uttryckte missnöje med sina handledare. Nedanstående citat sammanfattar på ett bra sätt hur lärlings eleverna förväntade sig att handledarna skulle agera:

Finnas där och hjälpa till så att man inte gör samma saker hela tiden. Inte hänga över en men inte vara för slapp heller. Man ska få jobba självständigt men de ska finnas till hands så man kan fråga. Ge snabb feedback så man inte lär sig fel och hålla ett vakande öga. (Lärlings elev, HP Skola 19, Större stad)

En vanlig handledningsmetodik bestod av att handledaren först visade ett arbetsmoment och lärlingen sedan fick prova själv. En fördel var också om han eller hon samtidigt satte

ord på det som gjordes. Nedanstående citat kommer från en intervju med en lärlingslev som gick handels- och administrationsprogrammet med inriktningen turism.

Jag tycker att praktikanten ska uppmärksammas. Berätta vad dom gör samtidigt som dom gör det. Det underlättar lärandet att handledaren berättar varför och hur något görs. Att sätta ord på det man gör. Viktigt att sen få prova på själv när man varit med några gånger. Jag tittar när hon gör bokningen och sen får jag prova på själv. Med handledaren som kollar om man gör rätt. Sen får man ju ta lite initiativ själv. (Lärlingslev, HP Skola 16, Förortskommun)

Formella och informella uppföljningssamtal (se mer under rubriken uppföljning och bedömning av lärandet på arbetsplatsen) är också ett inslag som verkar viktigt för elevernas lärande. Att få direkt feedback vid såväl positiva som negativa händelser anser flera av eleverna också vara viktigt.

Omvårdnadsprogrammet

Inom vården fann vi en tradition av lärande på arbetsplatsen med auskultation och rotation, som hade sina rötter i den gamla vårdlinjens vårdpraktik samt i sjuksköterskeutbildningen, som fungerade som modell för lärande på arbetsplatsen även för blivande undersköterskor. Rotation märktes på två sätt, dels mellan olika arbetsplatser inom vården som organiserades av skolorna, dels inom arbetsplatserna som då organiserades av arbetsplatserna. Det sistnämnda var ett alternativt som förekom framför allt på sjukhus där lärlingslev ofta fick göra besök på andra avdelningar, till exempel ordnades det så att eleverna fick följa med en patient när ett operativt ingrepp skulle göras. Eleven fick då se andra slags uppgifter än de som förekom på just den avdelning där lärlingslev fanns.

Jag har ju fått observera väldigt mycket och det gör jag fortfarande om det är nånting nytt. Även om jag inte är i den gruppen så kan jag följa med in och titta. Jag har även besökt operation i tre dar. [...] Jag ska även bara besöka akutmottagning här nere och förhoppningsvis komma till onkologin på sånt här studiebesök. Så du får ju möjlighet att gå runt på lite olika avdelningar och se hur det är, men även följa patienter som kanske ska på röntgen eller på en annan avdelning och göra nåt besök. Då kan jag följa med. (Lärlingslev, OP Skola 8, Storstad)

Yrkeslärandets progression

Under sitt första år var lärlingslev nästan alltid placerade inom äldreomsorgen och nästan uteslutande på äldreboenden. Lärlingslev började sitt lärande på arbetsplatserna med följa en handledare eller någon annan ur arbetsgruppen. De följde efter handledaren och iakttog, för att sedan ganska snabbt tillsammans och under handledarens ledning börja

hjälpa till i utförandet av de dagliga sysslorna. Här ingick påklädning, sköta hygien, duschningar, städning, tvätt, diskning, matning och liknande vanligt förekommande uppgifter inom äldreomsorgen. Av dessa beskrevs uppgifter som disk, städ och tvätt som enkla och sådana som alla kan genomföra, även sådana elever som egentligen inte i övrigt passade för att arbeta inom vård och omsorg enligt lärare och handledare.

Jag gick bredvid i början och kände mig väldigt fast med min handledare om man säger så jag var ju väldigt ny och nervös inför att ta hand om andra. Men sen så småningom så fick man ju ta steg själv och ta hand om varje brukare själv då är det dom dagliga morgonrutinerna att man ska upp och man ska sköta hygien och sen så är det hjälp med mat och så om det är nån som ska matas så allting sånt. Även mycket runtomkring just med tvätt och kök och sånt som man fick lära sej, då är det även hygien som gäller där. Vi blev instruerade runt omkring. Hur det såg ut på avdelningen och husen och så. Jag fick även följa med på olika aktiviteter och vara med på om det var till kanske tandläkarbesök och så som var i närheten fick man följa med på lite sånt. Man fick kontakt med anhöriga och lärde känna brukarna väldigt, väldigt mycket eftersom jag var där länge. (Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

Eleverna beskrev hur de ofta var nervösa i början för mötet med den äldre eller med patienten och mötet med personalgruppen. Flera vårdlärare betonade att det är svårt för så unga elever att dels bli en del i personalgruppen, dels möta svårt sjuka äldre eller patienter. Att vårdtagarna var äldre upplevdes som skrämmande av många, liksom den kroppsnära omvårdnaden, men lärlings eleverna menade att de snabbt lärde sig att förhålla sig till människan i behov av vård och till det kroppsnära arbetet. Eleverna menade vidare att de vid slutet av första året upplevde att de kunde genomföra en stor del av sysslorna som de fått tillgång till på äldreboendet relativt eller helt självständigt där de tydliga rutinerna på äldreboendena underlättade för detta.

Självständighet i att genomföra uppgifter och att ta egna initiativ uppnåddes succesivt och sågs som betydelsefullt för att bli betraktad som mer fullvärdig i yrkesgemenskapen. På en del skolor beskrevs lärarna som viktiga för att eleverna ska få möjlighet att arbeta med självständigt.

Utifrån läraren har det kommit förväntningar att efter jullovet då så ska ni kunna mer vara som en i personalen, då behöver ni inte följa efter handledaren. Så det är liksom det läraren har sagt: nu ska ni få mer ansvar för ett eget rum eller nu ska ni mer försöka göra saker själva så. (Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

Denna självständighet innefattade inte enbart att själv kunna utföra uppgifter som en av de anställda, utan att också kunna föra fram sin egen åsikt och säga till om något inte gjordes på rätt sätt. Här kunde eleverna använda det de lärt sig i skolan för att föra sin kunskap vidare till arbetskamraterna på arbetsplatserna.

Elev 1: Det här som vi lär oss i skolan, kanske det är många som slarvar med det där ute. Dom gör inte alls samma sak som vi lär oss, som att ta hand om patienter, ha empati, fråga alltid patienter vad dom själva vill, vara noggrann med hygien och allt. Det där gör inte alla. Dom fuskar jättemycket. Och vi har lärt oss mycket viktiga saker i skolan

Elev 2: Till exempel om vi pluggar i skolan om hygien. När vi är ute vi kan ju mer än dom andra. Vi kan mer om hygien, där kan vi lära dom. Faktiskt säga till. Man känner sej kunnig. [...] Jag säger till många gånger till exempel man måste ha handskar och skyddskläder. (Lärlingselev, OP Skola 14, Storstad)

Uppgifter av medicinsk-teknisk karaktär fick lärlings eleverna tillgång till i större utsträckning mot slutet av utbildningen genom placeringen på sjukhus.

Bemötandet togs upp som det viktigaste och svåraste yrkeskunnandet att utveckla, något som eleverna och lärarna menade skedde kontinuerligt under alla tre åren.

Vilken slags redskap eleverna kom i kontakt med och i vilken grad eleverna använde olika slags skriftspråkliga redskap i form av medicin-tekniska apparatur eller deltog i dokumentation varierade på arbetsplatserna. Möjligheterna att få delta i dokumentationsuppgifter eller självständigt få dokumentera ökade ofta mot slutet av utbildningen, men detta tycktes dock i hög grad avhängigt lärlingslevens handledare och den specifika arbetsplatsens rutiner. Vissa elever fick aldrig tillgång till att dokumentera, medan andra fick i hög grad och självständigt föra anteckningar i exempelvis patientjournaler. Sammantaget framstod stora variationer i vilken grad lärlings eleverna kom åt att använda texter som redskap skriftbruk på sina arbetsplatser.

Handledningen

Som tidigare nämnts hade en stor andel av handledarna inom vården och omsorgen genomgått någon slags handledningsutbildning, jämfört med de andra yrkesområdena i våra studier. Ett generellt mål och också ett uttalat krav inom många regioner för aktörer inom omvårdnadssektorn och vårdutbildningarna är att alla som handleder elever på arbetsplatser ska ha någon form av handledarutbildning. På en del arbetsplatser menade samordnare att handledarutbildning för undersköterskor var nytt, däremot hade man en lång tradition av lärande på arbetsplatser och handledning av nya medarbetare. På sjukhusen användes ofta sjuksköterskeutbildningens handledningsmodell som förebild för handledningen, men vi har också mött exempel på hur undersköterskorna formade sin egen handledningspraxis.

Att skapa en god relation genom att mötas betonades både av lärlingslärarna och av handledare/samordnare som viktigt vid dessa handledarutbildningar:

Och sen så försöker jag få en relation med handledarna. Det tror jag är jätte jätteviktigt att dom vet vem jag är så när det blir problem så ringer dom till mej. [...] Då kommer jag och så pratar vi, så löser vi problemet. (Läringslärare, OP Skola 14, Storstad)

Bemötandet av ungdomar och att anpassa handledningsmetodiken till just ungdomar var något som handledare och samordnare inom vårdrkena lyfte som viktiga i handledarutbildningar och i handledningssituationer (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014a). Att gå en handledarutbildning beskrevs i intervjuer med samordnare eller handledare som något som var meriterande.

Skolförlagt lärande

Kapitlet tar upp de delar av utbildningen som är förlagda till skolan. Det handlar främst om yrkesämnena men även något om kärnämnenas innehåll och genomförande. Även uppgifter som är tänkta att brygga över mellan skola och arbetsplats behandlas.

Yrkesämnena

Som framgått förlades merparten av innehållet i yrkesämnena till arbetsplatserna och det återstod endast cirka 20 procent av kursinnehållet för skolförlagt lärande. Beslutet om vilket innehåll i yrkesämnena som skulle genomföras i skolan påverkades främst av programmets utbildningstraditioner, av programmets teoretiska innehåll samt av vilka materiella och kunskapsmässiga resurser som fanns tillgängliga för undervisning i yrkesämnena i skolan.

Det innehåll som av lärarna bedömdes som yrkesteoretiskt förlades till skolan i den utsträckning tiden för att skolförlägga yrkesämnena räckte till. Ofta var detta innehåll inriktat mot uppgifter som krävde skriftbruk, det vill säga användning av skol- eller yrkestexter av olika slag exempelvis ritningsläsning. Det kunde också handla om yrkeskunskap som kunde vara svårt att få tillgång till på arbetsplatsen, eller reflektion av ett sådant slag som lärarna menade att det inte fanns tid för på arbetsplatsen. En handledare och praktikansvarig på ett större måleri som tar emot många praktikanter och lärlingar från olika skolor utvecklade vad han menar att lärlingseleverna borde fått med sig av yrkesteoretiska kunskaper när det kommer till arbetsplatsen.

Det kan röra sig om materialkunskap, både kemi och verktyg och hela den delen. Beståndsdelarna i spackel och annat. Dom har väl inte riktigt samma knytning till arbetsmiljö och ritningsläsning. Vi har ett ackordslönesystem som man lär sig lite

grunder inom. Man lär sig färglära, det här med NCS, grunderna i brytning¹⁸. Det varierar lite grand även i de vanliga gymnasieskolorna också, men de får en större bit. Vi har tidigare också haft praktikanter från lärlings... det har varit samma där. När man har frågat dom så låter det som om dom inte får lika mycket, utan det som har med yrket, måleriet i det här fallet det blir på företaget. När dom är på skolan då läser de mera kärnämnen. Kärnämnen får dom med, det är väl hyfsat. Men just med yrket, då blir det bara den här praktiska biten på företaget, så man tappar en bit som är vitsen med att gå i skola – man kan få teori också. (Praktiksamordnare för ett större måleriföretag)

Oavsett yrkesprogram var lärlingslärarna överens om att även en del av det yrkestekniska lärandet också måste förläggas till skolan, en insikt som växte fram under åren för försöksverksamheten även på de skolor som inledningsvis trodde att endast yrkesteorin skulle förläggas i skolan.

Jag trodde i början att man kan lära sig allting ute, men nu menar jag att man måste bromsa upp ibland och sätta sig och läsa, för att få en förståelse för vad man gör. Exempelvis ritningsläsning, där behöver du ha någon som förklarar och inte stå bredvid någon i produktionen. Det blir ett annat tempo där. Då blir det att handledaren visar hur dom ska göra men de förstår inte grunderna. (Lärlingslärare och projektledare lärlingsförsöket, Skola 1, Övrig kommun)

Även lärlingseleverna uttryckte behov av mer grundläggande yrkeskunskaper och fördjupat yrketeoretisk kunskande. Följande lärlingselev ger uttryck för det behovet och för en frustration som också fanns hos flera av lärlingseleverna då de inte tyckte att skolan erbjöd dem den yrkesteorin de hade behov av.

Om man jobbar på en firma så kan dom inte gå runt och visa en praktikant hela tiden, utan dom måste ju jobba också och det blir stressigt och då blir det så att man själv hamnar på nåt lite mer skitarbete än att man faktiskt får göra det man vill lära sej och kommer ha nytta av. Så på det sättet skulle jag önska lite mer teori. Vad heter det lärdom om virke och spikar och verktyg – you name it. Konstruktion. Just att jag valde dom här specialämnena när jag skulle välja, det ångrar jag som fan just för att det har jag inte fått ut nånting av. Det har varit precis som vanligt, dom [skolan] har skitit i oss. Det har varit trist som fan. Jag skulle önska lite mer teorielektioner. [...] Jag vill gå ut och vara duktig så jag har läst på hemma själv mycket. Suttit så här på Byggforum och tittat. [...] Men jag ska inte behöva gå in på min fritid egentligen utan det ska ju skolan se till att jag har den kunskapen. (Lärlingselev, BP Skola 15, Storstad)

¹⁸ NCS NATURAL COLOR SYSTEM®, är ett logiskt färgsystem som bygger på hur människan ser färg. Med NCS kan alla tänkbara ytfärger beskrivas och ges entydiga NCS-beteckningar. De sex rena färgerna, som är grunden för människans inbyggda förmåga att karakterisera olika färger, är vitt W, svart S, gult Y, rött R, blått B och grönt G - de sex elementarfärgerna. NCS färgbeteckningar grundar sig på hur mycket en viss färg ser ut att likna dessa sex elementarfärger (ur Svensk standard: Färgbeteckningssystem SS19100. Stockholm: SIS. 1997)

Det innehåll i yrkesämnena som förlades till skolan var dels grundläggande yrkestekniska kunskaper som lärlingseleverna behövde innan de kunde gå ut på en arbetsplats, dels kompletterande yrkesteknik i de fall där lärlingseleverna inte fick ta del av yrkeslärande på arbetsplatsen som utvecklar tillräcklig bredd och djup i yrkeskunnandet. Det gällde särskilda kurser eller moment i sådant som lärlingseleverna inte fick tillgång till på sina arbetsplatser och som därför blev nödvändiga för skolan att erbjuda. Vad som förlades till skolan respektive arbetsplatsen skiljde sig beroende på yrkesprogram och beroende på skola. Flera handledare menade att det var nödvändigt att ha ett bra samarbete med skolan för att skolan skulle kunna komplettera med de yrkeskunskaper som arbetsplatsen inte kunde ge. Det var också en stor utmaning för lärlingslärarna att bedöma vilket yrkesämnesinnehåll som skulle genomföras i skolan respektive på arbetsplatsen. Lärarna behövde kartlägga vilket yrkeskunnande som lärlingseleverna skulle kunna få tillgång till på de olika arbetsplatserna som skolan samverkade med. De behövde också göra bedömningar av vad eleverna skulle behöva förbereda sig på i skolan inför den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och vilka yrkeskunskaper som de inte kunde lära sig i tillräcklig grad på arbetsplatserna. Tillfällen för lärarna att kartlägga vilka möjligheter för eleverna att utveckla yrkeskunnande som fanns på de olika arbetsplatserna gavs dels i samband med anskaffningen av lärlingsplatserna, dels genom arbetsplatsbesöken som genomfördes i uppföljningen av det arbetsplatsförlagda lärande.

Det framkom stora skillnader mellan skolorna i hur kartläggningen och bedömningen av de olika arbetsplatserna genomfördes. Skillnaderna handlade om hur mycket tid och fokus lärlingslärarna hade möjlighet att lägga på detta arbete. Det fanns exempel på skolor där lärlingseleverna slentrianmässigt skickades ut på arbetsplatserna utan att några fördjupade bedömningar gjordes av vilka yrkeskunskaper eleverna skulle kunna få tillgång till på arbetsplatserna i enlighet med kursmålen i yrkesämneskurserna. Det innebar också att lärarnas insikt om behovet av kompletterande utbildning för att ge bredd i yrkeskunnandet varierade.

Möjligheterna till kompletterande yrkesteknisk utbildning var skiftande mellan skolorna. På vissa skolor fanns både lämpliga resurser och lokaler för undervisning i yrkesämnena, som till exempel bygghallar, verkstäder och metodklassrum. Andra skolor saknade både lämpliga lokaler och hade stora brister i vilka andra resurser som fanns tillgängliga i eller erbjöds av skolan, i såväl materiellt som i kunskapsmässigt avseende. En del skolor löste problemen genom att köpa externa kurser eller kursmoment. Inom ett landsting fick exempelvis eleverna, fast de fyllt 18 år, inte längre ta blodprover, vilket ledde till att en omvårdnadslärare köpte detta moment av en enskild utbildningsklinik.

På skolor där det fanns tillgång till en bred kompetens inom yrkesområdet användes denna resurs i första hand:

Vi kör det i skolan och vi har resurser på andra avdelningar även om vi inte har tagit det i bruk ännu. Sen är det att vi får köpa kurser externt. Liftkursen och likadant glaskurser. Sen har vi byggställningar, men den kompetensen finns i huset [...] Vi har väldigt mycket kompetens i huset. (Läringslärare, BP Skola 6, Storstad)

Att skapa eget undervisningsmaterial var ett annat område som lärarna fick arbeta särskilt med då de läromedel som fanns tillgängliga inte fungerade för lärlingsutbildningen. Särskilt gällde detta omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet. Inom dessa program användes på flera håll nätbaserade plattformar för att kommunicera med lärlingsseleverna, samt för inlämning av uppgifter, rapporter och loggböcker. Det var också vanligt inom omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet att eleverna fick ta med sig skoluppgifter som de skulle genomföra på sina arbetsplatser, då lärarna upplevde att de inte annars kunde hinna med allt det teoretiska som skulle ingå i yrkesämnena.

Erfarenheter och kunskaper som eleverna fått tillgång till under det arbetsplatsförlagda lärandet behandlades i varierande grad när eleverna var i skolan. På en skola, där lärlingseleverna gick i samma klass som de skolförlagda, blev de ofta ombudda att illustrera med exempel från vad de lärt sig på sina arbetsplatser kring det diskuterade innehållet i undervisningen. På de flesta andra skolor menade eleverna att de sällan eller aldrig pratade om vad de lärt sig på sina respektive arbetsplatser i undervisningen i helklass. Att länka samman det arbetsplatsförlagda yrkeslärandet med undervisningen i yrkesämnena i skolan lämnades de enskilda lärlingseleverna ofta att göra på egen hand.

Kärnämnen och högskolebehörigheten

Alla skolor och oavsett program förlade kärnämnesundervisningen till skolan. Det vanligaste upplägget var att mer av kärnämnesundervisningen utfördes i början av utbildningen för att minska mot slutet. På några av skolorna fick eleverna genomföra mindre delar av kärnämnen på arbetsplatsen oftast i form enskilda skrivuppgifter.

Skolorna hade möjlighet att använda särskilda kursplaner för kärnämnen som var framtagna specifikt för försöksverksamheten med lärlingsutbildning. Dessa omfattade totalt 500 gymnasiepoäng i jämförelse med de nationella kursplanernas 750 poäng för yrkesprogrammen. De särskilda kursplanerna handlade om historia, samhällskunskap samt idrott och hälsa. Valde skolan dessa kursplaner ingick enbart Svenska A och inte Svenska B som på de nationella yrkesprogrammen. De flesta lärlingselever som deltog i studierna läste dock kärnämnen enligt de nationella kursplanerna.

Lärlings eleverna erbjöds också möjligheten att läsa utökat program genom att välja till fler kärnämnen för att få högskolebehörighet. De läste då oftast kurserna tillsammans med elever från andra klasser i blandade grupper. Högskolebehörigheten betonades som viktig av flertalet av de lärare och elever som ingick i studien, oavsett program. En viss skillnad utgjordes av byggprogrammet, där några av lärlingslärarna och lärlings eleverna uttryckte att högskolebehörigheten inte var viktigt. Vi kunde också se att lärlings elevernas intresse för kärnämnen samt för att få högskolebehörighet ökade mot slutet av utbildningen. Dessa elever berättade att de insett att de kanske ville arbeta med något annat i framtiden och att högskolebehörigheten skulle kunna ge bättre möjligheter till det. Även viljan att ha möjlighet att läsa vidare inom yrkesområdet på högskola eller universitet för att kunna utvecklas inom yrket var ett starkt skäl till att välja att läsa kärnämnen som ger högskolebehörighet. Det sistnämnda märktes främst inom omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet. Många elever på omvårdnadsprogrammet läste också extra kurser för särskild högskolebehörighet då de ville få möjlighet att utbilda sig till sjuksköterska i framtiden.

Elever uttryckte också att kärnämnen som de upplevt som trista i högstadiet framstod som intressanta och roliga när de fått erfarenheter från arbetslivet. Det sent uppkomna intresset för kärnämnen kunde dock innebära svårigheter att hinna med kärnämneskurser eller få tillfälle till att läsa ett utökat program. Bristen på tidig och tydlig information om vilka slags kurser som behövdes för att kunna ta del av olika framtida arbets- och studiemöjligheter var något flera elever tog upp.

Arbetsplatshandledarnas inställning till kärnämneskurserna påverkade också i hög grad lärlings elevernas inställning. Inom vården berättade många av eleverna att undersköterskorna som varit deras handledare och arbetskamrater uppmuntrat dem att studera.

Dom [personalen på äldreboendet] frågar: ”När ni blir färdiga kommer ni jobba som undersköterskor? Näe inte ett bra jobb. Byt eller läs vidare, ni är unga” säger dom. Man börjar tänka ... Det är ett bra jobb, ja jag tycker det är ett bra jobb. Men man ska inte hålla på hela livet. Man vill också ha en annan chans att läsa vidare också. (Lärlings elev, OP Skola 14, Storstad)

Uppgifter som överbryggar skola och arbetsplats

Att bearbeta erfarenheter och lärandet på arbetsplatserna i den skolförlagda undervisningen förekom inte i någon högre grad på någon av skolorna, vare sig i yrkesämnena eller i kärnämnen. Inslag av yrkesrelevant innehåll förekom i sällsynta fall i kärnämnen på de skolor vi studerat. De exempel som getts på att lärandet på arbetsplatserna lyfts i

undervisningen i skolan har mest gällt yrkesämnena. I ämnet idrott kunde exempelvis eleverna få lära sig ergonomi för att förebygga arbetsskador inom yrket.

Inom yrkesämnena kommunicerades de uppgifter eleverna fick med sig från skolan till arbetsplatsen i hög grad enbart individuellt och skriftligt. På omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet var det vanligt förekommande att eleverna skulle lösa skoluppgifter på arbetsplatsen. Inom omvårdnadsprogrammet motiverades uppgifterna för lärlingseleverna med att det var nödvändigt för att de skulle hinna med allt kursinnehåll som ingick i programmet. Innehållet i uppgifterna innefattade ofta reflektion i skrift med fokus på bemötande och vårdens etiska sidor, eller kunskap som var av faktakarakter. Uppgifterna var i regel utformade som traditionella skrivuppgifter med frågor och svar, eller i vissa fall som lite längre uppsatser. För att genomföra uppgifterna använde eleverna kunskap de hade tagit del av på sina arbetsplatser samt sådant de hade letat fram på nätet.

På skolans hemsida där vi får olika ämnen och aktiviteter kopplade till oss där läggs det upp uppgifter uppsatser och som vi ska skicka in. Oftast är det deadline på det eller terminsslut när kursen är slut. Då skriver vi uppgifter som vi får ta reda på själva informationen från praktiken eller läsa på egen hand. [...] Vi har läroböcker och så som vi fått från skolan, med det är inte riktigt nånting jag använder för jag tycker dom inte är så väl uppdaterade. Jag använder mig utav vårdhandboken på nätet och1177. Där är oftast väl uppdaterat och lätt förklarad och man kan hitta all information på en och samma gång. Sen så om vi har en speciell uppgift som jag precis gjort nu så har jag diskuterat med min handledare och använt böcker härifrån som förklarar lite bättre ... (Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

Eleverna fick inte alltid ett gensvar på inlämnade uppgifter i relation till det yrkeskunnandet de förväntades uppnå i kursmålen, responsen från lärarna kunde vara ett betyg eller en markering av att uppgiften var genomförd. Det fanns dock exempel på individuella variationer här, där följdfrågor eller framåtsyftande respons från lärarna användes regelbundet på vissa skolor. En sådan respons kunde bidra till att eleverna fick möjlighet att utveckla och fördjupa sitt yrkeskunnande i relation till uppgifterna.

I hur hög grad arbetsplatsens personal involverades i skoluppgifterna varierade, men det låg på den enskilde eleven att i så fall initiera det. En del uppgifter var sådana som krävde att eleverna ställde frågor till handledaren eller övrig personal för att bli möjliga att lösa. På en del arbetsplatser uttryckte handledarna stort intresse för de uppgifter lärlingseleverna hade med sig och bad om att få ta del av dessa. Många uppgifter som eleverna fick med sig från skolan till arbetsplatsen kunde också lösas genom att söka fakta på nätet eller enbart iaktta och beskriva det som skedde på arbetsplatsen utan samtal med personalen. Lärlingseleverna gav exempel på hur de också använde arbetsplatsen som resurs för att kunna genomföra vissa av skoluppgifterna:

Intervjuare: Använder ni skolböcker till skoluppgifterna eller tittar ni till exempel på webben nåt eller...

Elev 1: Ibland om vi ska skriva nån dokumentation eller genomförandeplan jag måste kolla till exempel

Elev 2: På andra patienters, då kan man få exempel där. Då kan jag skriva på mitt också typ liknande

(Lärlingselever OP Skola 14, Storstad)

På enstaka skolor hörde vi om exempel på ämnesintegrering och infärgning eller planer och önskemål om att skapa mer ämnesintegrering. På en skola med omvårdnadsprogrammet fanns ett etablerat samarbete mellan svenskan och yrkesämnena. Ett exempel på detta var en ämnesintegrerad uppgift: APU-rapporten, där lärandet på arbetsplatsen och yrkets texter spelade en central roll för uppgiften. På en annan skola hade lärarna startat några projekt för att integrera kärnämnen med för yrket relevant innehåll. En lärlingselev beskriver hur han upplevde skillnaden att få använda ett särskilt läromedel för ”byggmatte” i slutet av årskurs tre

Det hade vi inte från början då var det bara en mattebok. Sen nu när vi ligger efter då blir det lite byggmatte. [...] Byggmatte är mycket bättre. Matte som man har i matteboken är inte samma sak. Byggmatte gynnar ju vårt byggarbete, så det är mycket bättre att man får lära sig rätt saker direkt. (Lärlingselev, BP Skola 11, Storstad).

Dessa exempel utgör ett undantag bland de uppgifter vi fått ta del av då arbetsplatsens skriftbruk var centralt för skoluppgiften. I övrigt förenade skoluppgifter sällan ett aktivt användande av arbetsplatsernas texttyper.

I de skolor som hade lärlingsklasser med elever från olika program blev det enligt lärarna svårt att ha yrkesrelaterat innehåll i kärnämnet (infärgning) då det var flera yrkesområden att ta hänsyn till.

Det som kan vara problemet är egentligen att eftersom vi har så få elever på varje program så blir det att när dom kommer till våra ämnen då bakar man ihop från flera program. Och det är en sån sak som direkt försvårar infärgning, att du kan inte koppla all undervisning mot ett program. (Lärlingslärare, HP Skola 15, Storstad)

Det fanns dock exempel på att lärarna ibland försökte ge sådana ”allmänna” uppgifter som att exempelvis skriva CV och att lära sig att tala inför grupp, det vill säga sådant som det fanns en föreställning om att det skulle vara till nytta oavsett yrkesområde.

Vi har inte mött några exempel där arbetsplatserna varit involverade i att skapa uppgifter som knöt samman lärandet i skolan och arbetsplatsen. Däremot kunde handledare påtala för läraren att eleverna behövde utveckla kunskaper i något särskilt moment som de inte kunde lära sig på arbetsplatsen. Det kunde exempelvis gälla krav på att eleven skulle få olika slags certifikat som skulle underlätta för anställning, som exempelvis certifikat och körkort av olika slag. Exempel finns också på att arbetsplatsen har bekostat sådana kurser för elever som de varit intresserade av att anställa.

Den överbryggnings som ägde rum mellan arbetsplatsen och skolan skedde genom krav på olika former av dokumentation från lärlingseleverna. Detta kunde vara loggböcker eller veckorapporter i vilka eleverna skulle skriva ner vad de gjorde på sin arbetsplats och redovisa sitt lärande. Hur dessa var utformade och vad de skulle innehålla varierade stort mellan skolorna, liksom det kunde diskuteras på vilket sätt dessa kunde koppla samman lärandet på arbetsplatsen med lärandet i skolan.

Det går att urskilja tre huvudsakliga funktioner i användningen av loggböcker och veckorapporter: 1/ en kontrollerande funktion, 2/ en huvudsakligen social funktion och 3/ en funktion som fokuserar på yrkeskunnande. Främst tycktes loggböckerna och rapporterna ha en kontrollfunktion, där lärlingselevens skrivande mer handlade om att kontrollera att denne varit på arbetsplatsen och genomfört arbetsuppgifter. Detta märks genom att i dessa radades olika uppgifter eller "läranden" upp, men beskrivningar av arbetsuppgifternas innehåll eller fördjupande reflektioner över vad lärandet innebar saknades i de exempel vi fått tillgång till. Dessa loggböcker och rapporter var oftast förtryckta mallar, där handledarens signatur och eller ifyllande av en kort kommentar intygade att uppgifterna stämde. Denna typ av rapporter kopplades också till närvarokontroll. Att lämna in rapporter användes även av skolorna som underlag för att utbetala matersättning.

En annan typ av loggbok/veckorapport var den som hade en fri form. Dessa kunde också ha en kontrollerande funktion men de hade samtidigt en mer eller mindre utvecklat fokus på att upprätthålla en social kontakt och/eller strävan efter mer ingående beskrivningar av yrkeskunnandet. Denna typ av loggar/veckorapporter skrevs i dels på lösa papper eller digitalt på skolans webbplats. Det var ofta oklart för eleverna vad loggbokens syfte var. Många tycktes ha uppfattningen av att skriva mycket innebar en bra logg. I loggböckerna radades därför beskrivning av händelse efter händelse på varandra, men vad som gjorts fördjupades inte med förklaringar om varför eller reflektioner över vad handlingarna ledde till eller alternativa sätt att handla. I en hel del av loggböckerna fanns text som närmast kunde tolkas som utfyllnad av dagbokscharakter, som vad eleven ätit till lunch och hur det smakade eller att eleven var trött när klockan ringde på morgonen. Ingen gemensam genomgång om hur texten i loggboken skulle utformas förekom enligt

eleverna, och innehållet i loggböckerna behandlades heller sällan eller aldrig kollektivt i klassen. Däremot gav lärlingslärarna på en del av skolorna individuella gensvar på det eleven skrev och kunde då ställa fördjupande frågor, men att ge gensvar som krävde att lärlingseleven vidareutvecklade sina svar förekom inte på alla skolor. Lika vanligt kunde det vara att en lärare enbart signerade eller skrev en kommentar av mer allmän eller social karaktär.

På en skola såg vi ett exempel på en pågående utveckling av loggskrivandet inom ramen för lärlingsutbildningen inom GY11, där lärlingseleverna inom byggprogrammet hade i uppgift att fotografera och med en bildtext beskriva de moment de genomfört i en yrkesuppgift på arbetsplatserna. Dessa laddades upp på en digital plattform och kunde sedan användas som en resurs i undervisningen. Vi hade inte möjlighet att följa upp detta arbete inom ramen för studien.

Det projektarbete på 100 poäng som eleverna i lärlingsförsöket skulle göra kunde möjligen betraktas som en överbryggare mellan det arbetsplatsförlagda och det skolförlagda lärandet. Vi hade några exempel på att så också var fallet och en lärlingslärare berättade att det var svensklärarna som höll i projektet och att han hade fungerat som bollplank för att hitta webbsidor med relevant information eller när det gällde att få kontakt med företag som dom kunde intervjua någon bra handledare på.

Vi hade ett stort integreringsprojekt nu med våra treor. Dom hade en ganska kort introduktion, ganska lite tid på skolan det första året, som vi sa fyra – ett. En dag i veckan här och läste kärnämnen och fyra dagar var de ute. Så dom har varit ganska skolsvaga om vi ska använda det uttrycket. Kärnämnen har inte legat för dem. Flera hade IG varning. När de skulle ha sitt projektarbete så byggde vi en Friggebod i bygghallen. Vi träffades på morgonen och räknade yrkesmatte i en timme, sedan gick vi ner i bygghallen och byggde ett hus i gammal stil med moderna tekniker. De fick jämföra olika byggtekniker och sedan traditionell målningsteknik. Sedan hade vi en svensklärare som mötte upp dom. Vi körde vanlig loggbok och så fick dom överföra det här i projektet. Vi fotade lite, så dels hade dom möjlighet att skriva rätt mycket, att skriva ihop svenskan, och matten kunde dom läsa upp för det var yrkesmatte kopplat till bygg och sedan så blev det projektarbetet. (Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad)

Uppföljning, bedömning och betygssättning

Skolorna ansvarar enligt läroplanen för uppföljning och bedömning, men betyget ska sättas av läraren i samråd med handledaren (SFS 2007:1349, §18). Uppföljningen av det arbetsplatsförlagda lärandet skulle vara en central del av bedömningsarbetet för att ge underlag för betygssättning. Uppföljningssamtalen tjänade även som ett forum för

samverkan mellan skolan och arbetsplatsen, samt spelade en viktig roll för att ge både lärlings eleven och handledaren stöd i utbildningen.

I kapitlet lyfter vi fram mer övergripande resultat som gällde för programmen i studien, men vi ger även exempel som illustrerar programvisa skillnader. Det fanns en variation mellan programmens och yrkesbranschernas traditioner i vad som fokuserades och värderades i bedömningen i de olika programmen, vilket påverkade uppföljningen och bedömningen. De avgörande skillnaderna framkom dock mellan skolornas bedömningspraktiker.

Uppföljnings- och bedömningssamtalen

Uppföljnings- och bedömningssamtalen var vanligtvis tänkta att genomföras som trepartssamtal med läraren, handledaren och lärlings eleven tillsammans. Trepartssamtal genomfördes generellt inte så ofta som avsett. Hur ofta trepartssamtalen genomfördes varierade mellan skolorna, men initialt hade lärarna som intention eller som uppdrag från skolhuvudmannen (främst i de fristående skolorna) att få till stånd uppföljningssamtal varannan eller var tredje vecka, men det visade sig inte vara möjligt på grund av tidsbrist. Inom omvårdnadsprogrammet var den vanligaste formen att ha en mittbedömning och en slutbedömning, antingen terminsvis eller per läsår. Det var också vanligt att lärlingslärarna besökte arbetsplatserna utöver de mer formella bedömningstillfällen, särskilt i årskurs ett. Vissa lärare var ute varje vecka på besök hos eleverna. Dessa arbetsplatsbesök hade fokus på det sociala, där läraren efterhörde hur eleven trivdes och skötte sig samt hur det i största allmänhet gick för eleven enligt handledarna.

En konsekvens av att uppföljnings- och bedömningssamtalen inte genomfördes så ofta som avsett var att vi inte kunde observera sådana samtal i den utsträckning som vi önskat. Resultatet bygger därför på ett fåtal exempel av uppföljningssamtal på arbetsplatserna kombinerade med data från intervjuer och informella samtal med elever, lärare och handledare. Det framkom även att trepartssamtalen inom bygg- och elprogrammen i allt högre utsträckning ersattes av telefonsamtal till handledaren vilka inte var möjliga att följa i våra studier.

Dom här kraven om att man måste hinna besöka eleven x antal gånger per termin. För mig tar det enorm tid, men det tar 5 minuter att ringa handledare och prata. Istället för att man ska åka ut. [...] Jag prioriterar samtalen med eleverna på skolan. Frågar dom om hur det går, vad dom gör och vad som har hänt. För att avläsa i samtalen. Man försöker en till två gånger per termin att ha nån kontakt med handledaren. Telefonkontakt eller att åka ut. (Lärlingslärare, EC Skola 12, Storstad)

Överlag var det särskilt problematiskt att organisera för trepartssamtalen på byggprogrammet och elprogrammet. Enligt lärarna var det svårt att få handledarna att avsätta tid och när uppföljningssamtalen väl var inbokade så var det vanligt att något hade inträffat som gjorde att handledaren eller lärlingseleven inte kom till samtalet. Det kunde vara sjukdom eller att eleven och handledaren hade åkt vidare till en annan arbetsplats än den överenskomna utan att meddela läraren. En särskild problematik gällde för bygg- och elprogrammet där arbetsplatserna ofta varierade från dag till dag och även under samma dag, dessutom kunde det också vara långa sträckor mellan arbetsplatserna.

Uppföljningen påverkades även av den instabilitet som främst fanns vid byggprogrammet och elprogrammet på flera av de fristående skolorna. Täta lärar- och rektorsbyten försvårade kontinuiteten i kontakterna med arbetsplatserna och därmed uppföljningen. Stark kritik framkom från flera handledare som hade tagit emot lärlingselever från dessa instabila skolor, där handledare menade att skolan överhuvudtaget inte hade haft någon uppföljning på arbetsplatsen.

Det är aldrig nån som hör av sig eller som kommer ut och besöker arbetsplatsen och tittar hur det går för killarna. Dom bryr sig inte, dom vill bara ha ut dom på praktik så är dom av med dom. Det blir ingen kontakt. Jag har ringt och skällt ut rektorn, men det var väl två rektorer sen och frågat. Då hade jag också en kille som gick ett år och han hade kommit helt fel och han tyckte det själv. Jättebra kille, men... och då ringer man till skolan och ber dom att komma till arbetsplatsen. Jag vill sitta och diskutera och då skickade dom ut en gymnastiklärare som inte alls hade med det där att göra. Det var hans mentor. Det fungerar inte. (Handledare, BP Skola 16, Förortskommun)

Underlag för uppföljningen och betyg

Uppföljningen genomfördes med stöd av olika slags underlag vanligtvis konstruerade av lärarna på skolan¹⁹. Underlagen var oftast utformade som matriser och checklistor på arbetsuppgifter eller arbetsmoment som eleverna skulle få erfarenhet av och som prickades av vid uppföljningen. Checklistorna gjorde det också möjligt för obehöriga lärare eller lärare i andra ämnen att genomföra uppföljningen. Dessa lärare kunde svårligen bidra till formativ bedömning, ge framåtsyftande återkoppling samt att med handledaren diskutera arbetsplatsens möjligheter till stöd för elevernas lärande av specifika arbetsmoment. En sådan bedömning kräver kunskap inom det specifika yrkesområdet, kunskap om vilket yrkeskunnande eleven förväntas utveckla under utbildningen samt att ge handledaren stöd i det didaktiska arbetet med eleven på arbetsplatsen.

¹⁹ I samband med gymnasiereformen 2011 utvecklades bedömningsunderlag inom skolkoncernerna som skulle användas på alla skolorna. Dessa bedömningsunderlag användes parallellt med de två sista åren i försöksverksamheten och kan antas ha påverkat synen på uppföljning och bedömning även i lärlingsförsöket.

Studien visade att det arbetsplatsförlagda lärandet riskerade att bli bedömt enbart med stöd av checklistor som visade vad lärlings eleven hade gjort och inte utifrån kvalitativa aspekter av yrkeskunnandet. Formativa inslag i bedömningen skulle ha kunnat ge konkreta förslag på hur lärlings eleven skulle ha kunnat gå tillväga för att uppnå ett högre betyg. En sådan typ av formativ respons till lärlings elever var ovanlig i vårt datamaterial. Där den förekom kunde vi se tecken på att eleverna själva kunde formulera vad som krävdes för att få ett högre betyg med konkreta exempel på yrkeskunnande, vilket elever som inte fått formativ bedömning inte kunde.

Har man ett MVG så ska man tänka själv om patienten. Till exempel om patienten fick trycksår. Man ska tänka själv, ja han fick trycksår. Han behöver så där och så där, och tänka varför fick han det här trycksåret till exempel? Vad kan det bero på?
(Lärlings elev, OP Skola 14, Storstad)

Vid uppföljnings- och bedömningssamtalen skulle även lärlings läraren kunna kommunicera utbildningsuppdraget till handledaren på ett för handledaren begripligt sätt genom en tolkning och konkretisering av kursplanerna i relation till arbetsplatsens produktion och förutsättningar för yrkeslärandet. Den uppgiften var främst problematiskt för de obehöriga lärare som saknade lärarutbildning, men lärlings lärarnas kunskaper inom området bedömning framstod generellt som bristande i den meningen att formativa inslag var sällsynta och att medvetenheten om vad som egentligen bedömdes framstod som otydlig. Vi fann flera exempel på att lärare utgick direkt från kursplanen i trepartssamtalen, ibland i kombination av enkla matriser och checklistor, utan att ha bearbetat kursmålen i relation till arbetsplatsens förutsättningar för att göra dessa tillgängliga för handledaren.

Handledarnas kunskap om uppdraget och bedömningsgrunder

Flera av lärlings lärarna liksom flertalet av lärlings eleverna hade uppfattningen att handledarna inte visste vad som skulle bedömas. Det bekräftas även av handledare som menade att de inte visste vad lärlings eleverna förväntades kunna eller vad som förväntades av dem i rollen som handledare. I bästa fall kände de till uppdraget i lärlings utbildningen övergripande, men inte vad eleverna specifikt förväntades lära sig på arbetsplatsen i relation till innehållet i kursplanerna. Följande samtal med två handledare på handels- och administrationsprogrammet speglar ett sådant förhållande.

Handledare 1: Vi har gjort det vi trott att hon [lärlings eleven] ska lära sig, eller det vi gör. Men vi har inte fått någon plan [...]

Intervjuare: Hur skulle ni vilja att ett samarbete såg ut?

Handledare 1: Att det kommer någon som berättar vad som förväntas av eleven och av oss. [...] Det krävs en kommunikation där man kommer överens om vad man som företag kan erbjuda.

Handledare 2: Och att någon kommer ut och följer upp det hon [eleven] lär sig.

Handledare 1: Det är inget vi har haft förutom i början. Då hon [lärlingsläraren] kom ville hon bara veta hur det var här, hur hon [eleven] trivdes och så där. Det var mer ett socialt möte med kaffe och muffins.

Handledare 2: Jag förstår inte hur dom ska sätta betyg på henne. Hur blir det? Det är ju ett myndighetsutövande. Hur kollar dom vad hon har lärt sig? Det här skriftliga vi skickar känns ju inte tillräckligt.

(Handledare, HP Skola 16, Förortskommun)

Lärlingslärare riktade också kritik mot handledares bedömningar som de menade inte går att lita på. Det gällde särskilt i trepartssamtalen där lärlingseleverna deltog. I dessa samtal menade lärare att handledarna hade svårt att framföra en tillförlitlig bedömning.

Handledarna berättar vad eleverna har gjort, vad de håller på med och vad de ska göra. Hur det har gått för honom, hur han har skött tider och vilken kvalitet det är på arbetet. Däremot så tar jag aldrig upp kursplanen i något trepartssamtal ute. Det gjorde jag från början, men det var inte bra. Handledarena satt med ett leende och tittade på eleven och sa att det är MVG. Sedan när de kommer tillbaka så är det bara delmoment som de gjort i kursen och eleven frågar varför han får bara VG när handledaren har sagt MVG. Jag har minskat ner på trepart, nu pratar jag med eleven och jag pratar med handledare och jag pratar med bägge för att få betygsunderlag. När jag pratar enbart med handledaren så kommer det upp misstag och sånt som eleven har gjort. Det vill han inte ta upp när eleven sitter med, så jag får en ärligare respons. (Lärlingslärare, EC Skola 21, Större stad)

Flera lärare menade att de gått ifrån trepartssamtalen även för att det var svårt att få handledaren att avsätta tid samt att planeringen av dessa samtal var svår att kombinera i förhållande till lärarens möjligheter att avsätta tid. Några av lärlingslärarna menade också att de själva kunde bedöma elevernas yrkeskunnsande vid arbetsplatsbesöken genom att observera det eleverna gjorde, genom att se resultatet av ett arbete samt att ställa frågor.

Bedömningen sitter i ögonen – man ser ju om det är ett bra eller dåligt resultat. På arbetsplatsen kan man fråga – vad har du gjort här? ... mycket bedömer jag själv, men jag frågar handledaren om vad han gjort och om han gjort det många gånger eller om det är första gången. Det är skillnad om man sätter en tapet för första gången eller om man gjort det 23 gånger. Då kan man kräva lite mer. (Lärlingslärare, BP Skola 5, Större stad).

Lärlings eleverna gav i sin tur uttryck för stor osäkerhet om vem som egentligen gör den betygsgrundande bedömningen och vad som räknas in i den. En lärlingselev på omvårdnadsprogrammet beskriver följande om sina erfarenheter av betygssättning utifrån en slutbedömning av det arbetsplatsförlagda lärandet.

Sista bedömningen som läraren kommer till praktiken då diskuterar man vad man har gjort och hur det går och vad handledarna tycker. Sen så brukar dom [handledarna] gå ut och då sitter man och pratar enskilt med läraren. Då så skriver handledaren en liten lapp eller vad man ska säga med olika frågor och så är det rutor i vad man klarar av själv eller man behöver stöd och så. Så skriver jag en liten kommentar och så ska man skriva under. Sen i slutet ska ju förhoppningsvis dom här rutorna höjt sig då så att jag har utvecklats. Att jag klarar det mesta på egen hand. Men den är inte grunden för vad vårt betyg är hur högt upp rutan är utan det är läraren som sätter slutliga betyget. Det är bara helhet för vad handledaren tycker. Så det är många som blir väldigt ledsna kan jag tänka mig när dom kanske nått den högsta rutan men det betyder inte att man kan få högsta betyg. (Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

Elevernas dokumentation som underlag för bedömning

Loggböcker var mest förekommande inom omvårdnadsprogrammet samt handels- och administrationsprogrammet. I loggarna kunde eleverna beskriva vilken slags arbetsuppgifter de genomfört så att det skulle vara möjligt för lärarna att följa deras utbildning på arbetsplatsen. På en skola uppgav eleverna att loggböcker fungerade som ett sätt att visa de yrkeskunskaper de utvecklat på arbetsplatsen och som vägdes in i slutbetyget. För flertalet av eleverna var det dock oklart vad de egentligen skulle skriva i loggböckerna och hur de användes i bedömningen. Loggböckerna användes även för kontroll – om elever inte skrev någonting kunde ses som en indikator på att allt ”inte är som det ska”.

Inom byggprogrammet och elprogrammet var tidrapporter, arbetskort och andra rapporter som liknande den typ av uppföljning som görs inom den eftergymnasiala lärlingsutbildningen i branschens lärlingsböcker vanliga. I rapporterna redovisade lärlingseleverna vilka arbetsmoment de hade gjort på arbetsplatsen och med vilken tidsåtgången. En praktikansvarig vid ett större måleriföretag inom byggsektorn som tog emot många lärlingar från olika skolor beskrev vilka olika underlag som skolor de samarbetar med använde på deras arbetsplats.

Vissa skolor har så att de får fylla i samma typ utav arbetskort som lärlingen får fylla i i lärlingsböckerna. Det säger inte alla gånger så mycket ändå utan det kan säga om man har jobbat med snickeri, tapet eller om man jobbat med tak och vägg, men det kanske inte säger så mycket ändå. Det har några skolor. Vissa skolor har ju så att de fyller dom i bara för att få matersättning. För att dom varit närvarande per dag. (Praktiksamordnare vid måleriföretag, Storstad)

Lärlingslärare på byggprogrammet och elprogrammet beskrev att underlagen dels användes för en avstämning mot innehållet i yrkesämneskurserna, dels för att kontrollera elevernas närvaro på arbetsplatsen. För att få eleverna att lämna in sina rapporter var de ofta kopplade till utbetalning av elevernas matersättning för de dagar de var på arbetsplatsen. Denna typ av dokumentation och kontroll tog mycket tid i anspråk att administrera för lärarna som framhöll att det var svårt att få in underlagen från eleverna som de ständigt måste påminna.

Många av lärlingseleverna uppgav att de önskat att lärlingslärarna hade haft möjlighet att vara med dem på arbetsplatsen och se dem arbeta och att det skulle utgöra grund för bedömningen. De ifrågasatte att samtal och ifyllda matriser, samt skriftliga skoluppgifter, vägde mer än vad de faktiskt gjorde på arbetsplatsen. Vissa av eleverna uttryckte att det kunde vara svårt för dem att i ord uttrycka det yrkeskunnande de använde och uppvisade på arbetsplatsen såväl muntligt som skriftligt. Lärlingselever lyfte också fram hur lärlingsutbildningens lärande skiljer sig från vanligt skollärande, men att det inte märktes i bedömningen av deras yrkeskunnande.

Branschernas prov och koncept som underlag för bedömning

Exempel framkom också på att branschens prov inspirerade till olika inslag som användes av skolorna i bedömningen. Inom elprogrammet genomförs som framgått i programbeskrivningen en nationell tävling "ECY-cup" som arrangeras av Elbranschens Centrala Yrkesnämnd (ECY). Samtliga skolor i studien deltog i tävlingen och resultatet från tävlingarna användes enligt lärlingslärarna som grund för betygssättningen. Inom byggprogrammet fanns också exempel på att lärlingseleverna fick genomföra prov som liknade branschens yrkesprov. Det kunde exempelvis vara ett "litet gesällprov" inom måleri som innebar att eleven fick genomföra en måleriuppgift som täckte en stor del av det yrkeskunnande som eleven förväntades ha utvecklat under utbildningen. Provet kunde genomföras i skolans regi eller i samverkan med arbetsplatsen. Inom glasteknikerutbildningen fick eleverna genomföra ett "litet yrkesprov" som var relaterat till glasmästeribranschens yrkesprov. Det framkom exempel på att glasmästerierna involverades och lärlingseleverna fick träna på momenten på sina arbetsplatser inför provet.

Vi har kikat på glasbranschens prov. Med våra teorier så gör vi lilla yrkesprovet. De momenten har jag också förberett praktikföretagen på. Jag har varit ut och satt in dom i vilka moment som dom ska öva på. Om dom har lite jobb på verkstaden så låt dom öva på det här då. (Lärlingslärare, BP Skola11, Storstad)

Några av skolorna inom handelsprogrammet hade också som ett stöd i utbildningen använt sig av Svensk Handels utbildningsmaterial "Lärling i Butik". En lärare berättade hur hon använde sig av de sju kompetenser som presenteras i materialet vid bedömning och betygssättning.

Jag har ju ALF-kursen då. Så att den skiljer sig ju mycket från det som kom sen. Och där har jag använt Svensk Handels material. Dom har ett material om de sju kompetenserna som är dom som man anser att man ska vara duktig på om man ska bli framgångsrik inom det här. Och dom sju kompetenserna har jag använt som underlag vid betygssättning så att handledarna har fått bedöma eleverna utefter de här sju kompetenserna. Och så har vi haft ett samtal med eleven, handledaren och mig kring vad dom har sett och eleven får ge sin syn och handledaren sin syn. Så att det har varit väldigt tungt vägande när det gäller betygssättning. Sen har vi ju en del i skolan då vi har gjort saker här som också naturligtvis väger in. Där vi har gått igenom kurser av olika slag för att stödja verksamheten där ute. Så har jag gjort. Men det är ALF kursen, det är helt annorlunda nu. (Lärare, HP Skola 13, Storstad)

Innehåll och fokus i bedömningsamtalen

I uppföljningen kunde vi tydligt urskilja att det fanns två skilda ändamål med bedömningen: social bedömning och bedömning av yrkeskunnande. Den sociala bedömningen handlade om en allmän uppföljning av eleven med huvudsakligt inriktning mot sociala aspekter. Bedömningen av yrkeskunnande fokuserade mot elevens kunskapsutveckling i relation till yrkesämneskurserna. De sociala aspekterna kunde handla om lärlingselevernas förhållningssätt (ansvarsförmåga, initiativförmåga, samarbetsförmåga, kundbemötande och noggrannhet). Den sociala uppföljningen hade också olika informell/formell karaktär, alltifrån att läraren tittade in på arbetsplatsen en stund för att efterhöra hur det gick för lärlingseleven till att en tid bokades med handledaren för ett formellt samtal som dokumenterades med hjälp av ett skriftligt underlag, vilket förekom under de första två uppföljningsstudierna främst inom handels- och administrationsprogrammet och inom byggprogrammet. Den informella och muntliga sociala uppföljningen var vanligt förekommande inom samtliga program. Den sociala uppföljningen kunde också utföras av någon annan personal än lärlingsläraren, av exempelvis en så kallad lärlingssamordnare, en studie- och yrkesvägledare eller en ämneslärare.

Lärlingslärarnas arbetsplatsbesök kunde också vara av social karaktär, men då riktad mot handledaren. Särskilt förekommande var det inom byggprogrammet och elprogrammet där lärlingslärarens privata kontaktnät användes för att anskaffa lärlingsplatser. Uppföljningen kunde i dessa fall även fungera som sociala träffar med tidigare arbetskamrater som nu fungerade som handledare framför att följa upp lärlingselevens studiegång.

Intervjuare: Vad prioriterar du om du gör arbetsplatsbesök?

Att handledaren mår bra. Att komma med fikabröd och be om ursäkt för att jag inte har varit där så mycket som jag borde. Fråga om det är okej, hur de ser på framtiden. Saken är att många handledare inte vill prata om jobbet när man kommer dit. De vill få ur sig en massa skit, prata ut. (Lärlingslärare, EC Skola 12, Storstad)

De uppföljningssamtal som riktades mot elevens utveckling av yrkeskunnande genomfördes av lärlingsläraren och där lärarens eget yrkeskunnande inom det specifika yrkesområdet låg till grund för bedömningen. Enligt lärare krävdes det att en förståelse av yrkets olika arbetsprocesser och behärskande av yrkesspråket för att kunna genomföra ett uppföljningssamtal. Utifrån samtalet var lärarens uppgift att tolka och bedöma vad lärlingseleven redan kunde samt förstå vilket yrkeskunnande som eleven behövde utveckla i förhållande till utbildningens kunskapsmål samt att avgöra vilka möjligheter som arbetsplatsen och handledaren kunde erbjuda för det. En problematik i det sammanhanget fanns särskilt inom byggprogrammet som inrymde många olika specifika yrken och lärlingslärarna var mer eller mindre kunniga inom det specifika yrke som de skulle bedöma. Lärlingsutbildningen riktades ofta mot specialyrken men yrkeslärarna var oftast träarbetare (snickare).

Arbetsplatsbesöken och uppföljningssamtalen kunde också användas för att kartlägga arbetsplatsens möjligheter och begränsningar för det arbetsplatsförlagda yrkeslärandet samt för att ge handledaren hjälp i sitt pedagogiska och didaktiska uppdrag. En lärlingslärare berättar följande om den förändring som skedde när han gick från att ha haft sociala besök på arbetsplatsen till att följa upp och bedöma elevernas yrkeskunnande.

Jag ville få bättre kvalitet och det är ju mycket var jag lägger ribban och om jag får eleverna med mig. När vi hade mapparna och speciella utvecklingssamtal med handledarna och eleverna ute på arbetsplatserna. Man gick in på företaget och satte sig ner – inte bara tittade över axeln på vad de gjorde. Man följde upp det med dokument och bestämde vad man skulle göra till nästa gång [...] Jag märkte jättestor skillnad på handledarna. Från att bara ha varit på besök, fikar och kollat lite med handledaren hur det gick för eleven till att sitta en hel timme med papper. Då blev det ett helt annat fokus. Jag fick mycket mera respons. Det kom fram saker. Hade det varit problem så var det svårt för handledaren att ta det när eleven var med och ibland satt vi själva och då kom det fram saker som inte hade kommit fram alls. Man satt och gick igenom – det var jättebra. Jag fick en helt annan bild. (Lärlingslärare och projektledare, Skola 1, Övr. kommun).

Hur uppföljningssamtalen genomfördes och vad som avhandlades i dem var också av betydelse för att vägleda handledarna om vad som betraktades som värdefullt i den arbetsplatsförlagda utbildningen. Oklarheter om bedömningens inriktning kunde vara en

bidragande orsak till den förekommande osäkerheten där handledare var osäkra på sitt förväntade uppdrag och där elever var osäkra på vad som grundade omdömen och betygssättning.

En annan typ av bedömningar som förekom på arbetsplatserna, men som varken elever eller lärare verkade uppmärksamma som bedömningar var att eleverna fick andra och ”svårare” arbetsuppgifter, eleverna fick jobba extra (mot betalning) på kvällar, helger eller skollov, eleverna fick ökat ansvar (t.ex. utföra arbeten eller delar av dem på egen hand).

Betygssättning på oklar grund

I betygssättningsproceduren användes av läraren olika underlag i form av loggböcker, veckorapporter, checklistor, trepartssamtal och övrig kommunikation med handledaren och eleven som till exempel mail- och telefonkontakt eller mer informella möten/besök. Utifrån den osäkerhet som fanns kring handledarens bedömningar, brister i uppföljningen och i underlagen som riktade fokus mot kvantiteten snarare än kvaliteten i de utförda arbetsuppgifterna så framstår det som vanligt förekommande att lärlingslärarna i stor utsträckning grundade betygssättningen på skoluppgifter, prov och olika kunskapskontroller i skolan. Hur handledarnas omdömen om eleverna vägdes samman med elevernas skriftliga arbeten och olika slags prov framgick inte tydligt av respondenterna. I bästa fall diskuteras betyget med eleven och handledaren i trepartssamtal utifrån den dokumentation som fanns. Lärare var också uppmärksamma på att de inte hade någon utförlig information om vilket yrkeskunnande eleverna utvecklade på arbetsplatserna. Det kunnande som kom i uttryck i tal och skrift under trepartssamtalen med elev och handledare blev därför en viktig del för bedömningen i kombination med de skolförlagda delarna i yrkesämnena och inlämnade skriftliga skoluppgifter.

Handledarna är ju med och diskuterar vad dom tycker. Jag vet ju inte, jag ser ju inte eleverna ute. Jag hör ju inne bara hur dom teoretiskt diskuterar men det är ju inte alltid samma sak som det praktiska. (Lärlingslärare, OP Skola 14, Storstad)

Det förekom även att goda vitsord från arbetsplatsen kunde väga upp svagare prestationer på muntliga och skriftliga uppgifter samt på prov. Några av lärlingslärarna utgick från arbetsplatsens bedömningar och då särskilt om lärlingseleven hade fått erbjudande om en anställning efter slutförd utbildning.

Jag brukar fråga handledaren om du hade möjlighet att anställa den här killen skulle du göra det? Säger han ja, då har han värderat eleven ganska högt. Han anställer ingen som han inte tycker kan nånting. Jag ser att det är på en MVG nivå eftersom han är beredd att anställa honom. (Lärlingslärare, BP Skola 12, Storstad).

I flera fall framkom det dock att handledaren på arbetsplatsen inte visste och i vissa fall att inte heller eleven visste vad som utgjorde underlag för betyget, det vill säga vad som betygssattes. Särskilt på de skolor som inte hade väl utvecklade kontakter med arbetsplatserna hade eleverna svårt att ge en bild av hur betygssättningen gick till. Eleverna hade som framgår nedan svårt att särskilja lärarens och handledarens roll i bedömning och betygssättning.

Elev 1: Läraren

Elev 2: Nej, inte på praktiken. Det kan ju inte bli lärarna, eller ja i slutändan, man får ju betyg från praktiken och sen lägger läraren ihop det.

Elev 3: Det är handledaren som säger vilket betyg man ska ha och läraren sätter det betyget som handledaren säger. För det är ju dom som är med en, dom är ju ens lärare där borta. Så det är dom som sätter betygen.

(Lärlingselever, HP Skola 18, Övriga kommuner)

Utsagor från lärlings eleverna visade att de i stor utsträckning inte trodde att handledaren visste vad de skulle lära sig i relation till utbildningens kursplaner. Det förekom också att lärlings eleverna själva inte visste vad de skulle lära sig enligt kursplanerna. Eleverna kunde exempelvis tro att betyget sattes efter hur de jobbade och ”var” på arbetsplatsen utan någon relation till skolans läroplaner. En elev svarar så här på frågan om hon vet vad som bedöms och vad hon förväntas lära sig.

Nej, faktiskt inte exakt. Jag gissar väl att det är hur jag sköter mig. Det jag har lärt mig i skolan, alltså det är ju fortfarande skola så genom ... jag vet inte.
(Lärlingselev, HP Skola 16, Förortskommun)

På skolorna där trepartssamtal inte förekom visste inte lärlings eleverna hur deras lärande på arbetsplatsen bedömdes. Dessa elever menade att det var handledaren som bestämde vilket betyg de fick i sina yrkesämnen. Avsaknad av uppföljning och underlag för betygssättningen innebar att eleverna kunde få betyg i kurser de aldrig genomfört.

Ja, jag vet ju grunderna för hur betygen sätts. [Skratt]. Men sen hur respektive lärare som ska sätta betyg i så fall gör, det hade vi ju exemplet med den här killen från [namnet på skolan]. Jag kräver alltid in betygen när de kommer på anställningsintervju. Då satt jag och frågade om några kurser – och hur var den här? Han [eleven] bara satt och titta och sa att det där har jag inte gjort. Ja, men hur kan du då ha fått betyg i det? Jag vet inte. Det var några kurser som han aldrig hade haft. (Praktiksamordnare vid måleriföretag, Storstad)

Denna skola framstod dessvärre inte som ett undantag utan var representativ för ett flertal skolor där uppföljningen och betygssättningen var bristande.

ALF- kursplanen och bedömning

ALF-kursplanen (se vidare inledningen) var mest förekommande på handels- och administrationsprogrammet och användes i viss utsträckning inom omvårdnadsprogrammet och byggprogrammet, men förekom inte alls på elprogrammet.

Några olika synsätt på ALF-kursplanen och användningen av den framkom. Det fanns lärare som hade lagt ner mycket arbete på att anpassa den allmänt formulerade ALF-kursplanen till innehållet i programmet, medan några lärare använde den utan anpassning till programmet vid uppföljning. Enligt lärlingslärare kunde ALF-kursplanen användas för elever som riskerade att inte få godkända betyg i de nationella kursplanerna. Några lärare menade att det bara var när lärlings eleverna misskötte sig som de kunde få ett icke godkänt betyg när ALF-kursplanen användes.

Det är egentligen bara om man missköter sig som man kan få IG. Annars når ju eleverna upp till målen. Det gör dom. Det finns inte specificerat nånting som dom ska kunna. När vi har sagt att de ska kunna inventera, eller det är väldigt bra om dom gör det. Men det finns inget mål som säger att dom ska kunna det. Sköter dom sig på sin praktikplats då blir dom ju godkända. (Lärlingslärare, HP Skola 6, Storstad).

En skola slutade använda ALF-kursen under försöksverksamheten med förklaringen att målen var för oprecisa och att det var svårt för programmets elever att söka vidare till högre studier med ALF-kursen i betyget. Dessutom upplevde lärarna att eleverna riskerade att få en alltför snäv utbildning, då de inte kunde ställa krav på eleverna utifrån ALF-kursen om att byta arbetsplatser för att få en bredare utbildning.

Andra lärlingslärare uttryckte uppskattning för den flexibilitet av innehållet i utbildningen som ALF-kursen gav utrymme för, eftersom den gav möjlighet att få goda betyg, trots ett begränsat innehåll i utbildningen. Skolor som uppskattade ALF-kursen betonade att den var bra för att eleverna skulle kunna bli anställningsbara. I samband med införandet av GY11 togs ALF-kursen bort.

Jag saknar ALF i GY11, för vi har ju elever som inte faller inom ramarna som vi med ALF kunde styra så att de fick ett jobb helt enkelt. Kanske inte yrkesbevis, men de fick ett jobb. (Lärlingslärare, BP Skola 2, Pendlingskommun)

Tolkningen av anställningsbar hade i de flesta fall meningen att få en första anställning. Med användning av ALF kunde utbildningen genomföras under tre år på en och samma lärlingsplats och på så sätt bli specifik för den arbetsplatsen. Men som det framgår av citatet ovan så kunde inte dessa lärlings elever få möjlighet till eftergymnasial lärlingsutbildning och ett yrkesbevis inom byggbranschen.

En av skolorna inom omvårdnadsprogrammet menade att en fördel med ALF-kursen var att de kunde bedöma hela processen, inte enstaka moment, att det på det sättet blev en mer rättvis bedömning av det kunnande eleverna uppnått i årskurs 3. Samtidigt menade lärlingslärarna att det var orättvist mot elever i det nationella skolförlagda programmet som inte kunde nå lika fina betygsresultat då bedömningen av kurserna skedde successivt och när kurserna avslutades. Även inom handels- och administrationsprogrammet fanns det lärare som uttryckte att ALF-kursen var positiv för eleverna just på grund av att den betygssattes i slutet av utbildningen. Det fanns, menade lärarna, en chans för elever med en ”lång startsträcka” att hinna mogna och finna sig själv i yrkesrollen.

Aktörerna och deras upplevelser av lärlingsutbildningen

Försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning innebar förändrade roller för samtliga aktörer som deltog i studien här främst elever, lärare och arbetsplatsens handledare. Den stora andelen av utbildningen som var förlagd till arbetsplatser förändrade också villkoren för de som var involverade i lärlingsutbildningen. I detta kapitel beskriver vi dessa tre olika aktörers upplevelser av lärlingsförsöket. Den starka betoningen på eleverna i kapitlet beror framför allt på att vi har mest datamaterial om elevers upplevelser i form av exempelvis intervjuer, enkäter och observationer.

Lärlingseleverna och deras erfarenheter

I det här avsnittet ges en bild av vilka lärlingseleverna var och hur de upplevde sin utbildning.

Försöket med gymnasial lärlingsutbildning innebar att en ganska stor andel studiesvaga elever som ofta betecknades som skoltrötta fick möta en utbildningsform som framstår som krävande. Lärarna uttrycker att eleverna måste vara tillräckligt mogna för att självständigt klara arbetslivets villkor på egen hand tillsammans med andra vuxna samt att de i hög utsträckning får ta ansvar för sitt eget lärande. Elevernas berättelser handlade om olika erfarenheter där bemötandet av arbetsplatsens handledare ofta framstod som avgörande för deras framgång i utbildningen. Elever som hade tidigare erfarenheter av arbetslivet och yrkesområdet tycktes ha de bästa förutsättningarna att lyckas väl med utbildningen då de redan hade kännedom om villkoren som till stor del präglade utbildningen.

I studien fick vi huvudsakligen träffa elever som var framgångsrika i utbildningen eftersom de valdes av lärarna. Samtidigt visste vi att många lärlingselever hoppade av utbildningen och att det var relativt vanligt att elever inte kunde erbjudas en lärlingsplats på

grund av att de av lärarna bedömdes vara alltför omogna för att gå ut i arbetslivet och att de då riskerade att bli ”returnerade” till skolan av arbetsplatserna. Det var brist på arbetsplatser som ville ta emot elever vilket innebar att det fanns gott om elever som fick vara i skolan under en större andel av utbildningen än avsett. Dessa elevers erfarenheter av utbildningen är dock mycket sparsamt representerade i datamaterialet, då det var svårt att få tillgång till att intervjua dessa elever, inte minst på grund av frånvaro.

Vilka var lärlings eleverna?

Försöket med gymnasial lärlingsutbildning lockade i den sista årskullen (2010-2013) cirka 6,6 procent av samtliga elever som valt en gymnasial yrkesutbildning. Av de yrkesprogram som ingått i studien var elprogrammet det största yrkesprogrammet med en andel av cirka 14 procent av alla elever, följt av byggprogrammet med drygt 10 procent, därefter kom handels- och administrationsprogrammet med knappt 10 procent och omvårdnadsprogrammet med cirka 8 procent var det minsta av våra undersökta program.

I den sista årskullen (2010-2013) var byggprogrammet dock det klart största programmet inom lärlingsförsöket med cirka hälften av alla lärlings elever vilket motsvarade cirka 20 procent av samtliga elever i programmet. Därefter kom handels- och administrationsprogrammet, som hade knappt 10 procent lärlings elever i programmet, omvårdnadsprogrammet hade cirka 7 procent lärlings elever och elprogrammet var det minsta inom lärlingsutbildningen med cirka 6 procent lärlings elever.

Av studiens fyra yrkesprogram var två helt mansdominerade, byggprogrammet med 91 procent och elprogrammet med 95 procent män. Handels- och administrationsprogrammet hade en jämnare könsfördelning med 65 procent kvinnor och omvårdnadsprogrammet var ett kvinnodominerat program med 78 procent kvinnor. Könsfördelningen i programmen bland de som gått lärlingsutbildningen följer i stort sett samma mönster (Skolverket, 2012 Rapport 373). Byggprogrammet hade något större andel kvinnor i lärlingsförsöket än i det nationella programmet och det kan med största sannolikhet förklaras med att måleriinriktningen, som relativt många kvinnor valde, var en vanligt förekommande inriktning i lärlingsförsöket.

Våra elevrespondenter beskrev ofta sig själva som skoltrötta och att de därför hade en önskan om att få komma ut i arbetslivet istället för att sitta i skolbänken. De talade också ofta om sig själva i termer av att ”jag lär mig bättre genom att göra”. Ett relativt stort antal av eleverna hade också tidigare bytt gymnasieprogram. I den enkät som ingick i studien svarade cirka 45 procent av eleverna inom handels- och administrationsprogrammet att de hade bytt program tidigare. Andelen i de övriga programmen i studien är något lägre och varierar mellan 15-26 procent.

De gymnasiala lärlingseleverna framstår generellt sett som relativt studiesvaga jämfört med elever inom de skolförlagda yrkesprogrammen (Skolverket 2012). Lärlingselevernas meritvärden var betydligt lägre än för de elever som gick de motsvarande nationella programmen och de blev lägre under de senare åren i lärlingsförsöket.

För flera av de lärlingselever som beskrev sig som skoltrötta och ”praktiskt lagda” fungerade det bra att få genomföra utbildningen i arbetslivet, men av våra studier framgår att många elever inte heller lyckades inom en lärlingsutbildning. Lärare menade att elever som inte klarade av utbildningen oftast hade en djupare problematik vilken inte löstes genom att utbildningen förlades till en arbetsplats. Istället riskerade det att bli ytterligare ett misslyckande då det var svårt för dessa elever att klara kraven i lärlingsutbildningen.

Dom som är skoltrötta har inte den disciplinen. Dom kan ju ofta ha problem hemma eller nåt annat som gör att dom inte klarar av skolan och ska man ut och jobba då, det blir förödande det också. Då tar man ju med sig dom problemen med ut i verkligheten också. Dom försvinner inte. (Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Intresse för yrkesområdet är viktigt

Såväl lärare, handledare och elever inom alla fyra yrkesprogram i studien tycktes vara överens om att den viktigaste faktorn för att lyckas i lärlingsutbildningen var att ha ett intresse av yrket.

Om det inte fungerar på jobbet [lärlingsplatsen] så är det nästan alltid så att det inte är rätt yrke. För så fort dom spårar in på rätt så plötsligt så löser sig allting. (Lärlingslärare, HP, Skola 1, Övrig kommun)

Eleverna på byggprogrammet har generellt haft en stark koppling till byggyrket inom familjen då byggyrken traditionellt har gått i arv (Berglund 2009). Det tycks som om det mönstret lever kvar och det var relativt vanligt att eleverna på byggprogrammet hade någon anknytning till yrket. Lärlingslärare med lång erfarenhet av byggprogrammet menade dock att allt fler av eleverna inte hade erfarenhet av hantverk när de började byggprogrammet och att det fanns stora skillnader mellan elevernas byggkunskaper när de började utbildningen. Många av de elever vi mötte beskrev sig som intresserade av yrkesområdet och om de redan hade erfarenhet av yrkesområdet så visste de vilket specifikt byggyrke de skulle komma att inrikta sig mot.

Lärlingseleverna på handels- och administrationsprogrammet var enligt vår enkät de som hade minst anknytning till branschen när de valde utbildningen och det var endast drygt 20 procent som svarade att de kände någon inom branschen, medan de övriga tre programmen hade betydligt större andelar elever som hade en anknytning till branschen.

Inom handels- och administrationsprogrammet gavs flera exempel på att elever som visade engagemang lyckades bra med sin utbildning.

I samtal med lärlingslärare, lärlingselever och handledare eller samordnare inom omvårdnadsprogrammet i vår studie framkom att det fanns elever i klasserna som inte var intresserade av omvårdnadsprogrammets ämnen eller av vårdyrket, och därmed inte heller av studierna. Genomgående poängterade både lärare och elever dock att för att klara lärlingsutbildningen krävdes egenskaper som kan sammanfattas med ord som självständighet, engagemang och motivation. De omvårdnadselever vi mötte i studien gav ett intryck av att vara intresserade av vårdyrket och vilja lära sig inom yrket. Dock betyder inte detta att eleverna vi träffade kom in med höga meritpoäng, utan i intervjuerna kom exempel fram att vissa av eleverna på grund av låga betyg eller föreställningar om deras studieförmågor blivit rekommenderade att välja just lärlingsprogrammet av sina lärare eller av studievägledare i årskurs 9 (Skolverket 2013).

Hur intresserade eleverna var av yrket varierade dock starkt, inte minst fanns en påtaglig skillnad mellan skolorna. På en skola kunde vi möta intresserade och engagerade elever överlag, medan på en annan skola var stämningen och inställningen till utbildningen bland eleverna mer negativ.

Sammanfattningsvis gav studien mycket varierande bilder av eleverna och deras intresse och förutsättningar att klara utbildningen, samtidigt som skolorna erbjöd mycket olika villkor för undervisningen. Det tycktes vara vanligt att elever med sämre förutsättningar att klara utbildningen i högre utsträckning med låga meritpoäng kom in på de skolor som också erbjöd dem sämre möjligheter att genomföra utbildningen. Skolvalet innebar att skolorna rankades av eleverna där betyget var utslagsgivande för möjligheten att komma in på en skola.

Stark kritik mot vissa av skolorna

Trots att vi som framgått inte kunde få till stånd intervjuer med elever som av lärarna beskrevs som de mest omotiverade och skoltrötta så framkom det ofta stark kritik mot utbildningen från de elever som vi intervjuade. Särskilt markant var den kritiken i vissa av storstadsskolorna. Eleverna i storstadsregionerna hade i regel flera skolor att välja mellan och vissa av dem var sedda som bättre än andra, men lärlingselevernans betyg räckte oftast inte till för att komma in på de mer attraktiva skolorna.

Alla i våran klass har velat hoppa hela tiden, men det är ju ingen som har haft betyg för bättre skolor. Då kommer man på en sån här skitskola. (Lärlingselev, BP Skola 9, Storstad)

Eleverna som kom in på de mindre attraktiva skolor som i regel var nystartade kunde beskriva en skolgång med ständiga rektors- och lärarbyten utan tillgång till lokaler, eller att de själva fick bygga om lokalerna först innan de kunde fungera för undervisning. Efter att en tid ha gått på en sådan skola beskriver elever att det blev allt svårare att hoppa av och att byta skola då de skulle behöva gå om en årskurs på grund av stora kunskapsluckor orsakade av skolans brister. I synnerhet gällde det om eleven hade hoppat av tidigare, vilket var vanligt inom byggprogrammet, där cirka 35 procent av eleverna hade hoppat av minst en gång tidigare i gymnasieskolan (Skolverket 2012, rapport 373).

Den här skolan var ju liksom i början det var den var ju helt ny. Dom hade inte koll på ett skit liksom. Vi har haft fem olika rektorer och lärare som har slutat hit och dit, så det har vart så här skitrörigt. Så att om jag hade fått möjlighet att byta så hade jag gjort det, men jag har redan hoppat av ett år innan så jag kan inte hoppa av ett år till [...] Man kan ju inte hoppa liksom hela tiden, det känns ju inte bra att hoppa från skola till skola så där och då visste jag inte liksom vad skulle jag göra då, Då ville jag inte gå måleri liksom men det var ju efter några månader som jag insåg att det inte egentligen var nåt för mej. (Lärlingselev, BP Skola 15, Storstad)

De elever som lyckades byta till mer attraktiva och väl fungerande skolor vittnade om att de fick uppleva en väldigt stor skillnad i kvaliteten på undervisningen. Flera av de missnöjesyttringar som förekom handlade om att en bristfällig struktur på vissa skolor kunde påverka deras chanser till att studera vidare på ett negativt sätt. Det fanns elever som också var bekymrade över att lärlingsutbildningen ofta omtalas som något negativt.

Trots att dessa missnöjesyttringar var framträdande så fanns det också mer positiva tongångar bland eleverna. Flertalet av elever uttryckte att den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen var bra och att de hade lärt sig mycket på sina arbetsplatser. Bristerna som pekades ut handlade oftast om skolans bristande förmåga att administrera och organisera utbildningen samt de ständiga rektors- och lärarbytena. Den enkät som eleverna besvarat visar dock att en klar majoritet, cirka 74 procent, av lärlingseleverna inom samtliga fyra program säger sig vilja rekommendera utbildningen till en kamrat.

Känsla av tillhörighet, stöd och struktur

Att känna tillhörighet i skolan var viktigt för lärlingseleverna trots, eller tack vare, att de genomförde en så stor del av utbildningen på en eller flera arbetsplatser. Att genomföra en stor del av utbildningen på en arbetsplats tycktes skapa en längtan efter skolan. Trots att flertalet av lärlingseleverna uttryckte att de initialt var skoltrötta och utleda på skolan så menade de att de längtade till skolan för att det var roligt att vara med kompisar, men även för att de blev allt mer intresserade av studierna. De som hade gått i skolor och program som ordnade aktiviteter i början av utbildningen som var avsedda att skapa samhörighet i

lärlingsgruppen uppskattade att de hade fått en stark samhörighet med de andra lärlingseleverna. Lärare betonade att även lärlingseleverna måste få känna att de går i skolan och har möjlighet att vara med andra ungdomar.

Sen tänker jag att dom är också ungdomar och går på gymnasiet och tycker att det är trevligt att komma in den här veckan och få träffa varann och ha lite ungdomstid och få den socialiseringen och inte bara arbetslivet. En dålig erfarenhet av skolan kanske förändras, då får man lite av det här ungdomslivet. (Lärlingslärare, OP Skola 1, Övrig kommun)

Under de skolförlagda delarna av yrkesämnena var det vanligt att en klasslärare (mentor) hade en särskild tid med eleverna för att följa upp vad som hänt på arbetsplatsen. Flera av lärlingseleverna lyfte också fram att de fick och uppskattade en nära relation till lärarna i lärlingsutbildningen. Ibland tycktes lärarna ha haft något av en föräldraroll för eleverna, en vuxen person som de kunde prata om allt med. Det kan sättas i relation till lärarnas arbetsuppgifter i lärlingsutbildningen, som innebar att de ofta fick lösa konflikter som uppstod på arbetsplatsen samt att matcha elev och arbetsplats.

Lärlingselever uppskattade också när de fick mycket stöd och hjälp i skolämnena, särskilt om de tidigare haft svårigheter i större grupper i grundskolan eller andra gymnasieskolor. Grupperna i lärlingsutbildningen var i regel mycket små, under 10 elever och flera av respondenterna sade att de hade valt lärlingsutbildning av just det skälet. Dessa elever berättade att de blivit synliggjorda, kände sig trygga och fick mer stöd i sina studier i dessa små grupper. Samtidigt menade flera av lärlingseleverna att de behövde mer stöd i skolans kärnämnen, där som framgått elevgrupperna var betydligt större.

Det fanns även ett starkt missnöje bland lärlingseleverna, särskilt på ett par av skolorna som hade huvudsakligen skolförlagd utbildning. På en skola upplevde lärlingseleverna att de glömdes bort vid exempelvis skolgemensamma aktiviteter, men också organisatoriskt vad gällde schema. De upplevde inte att de hade någon hemvist i skolan. Missnöjet med utbildningen tycktes också vara det som sammansvetsade de lärlingar vi träffade på dessa skolor, men de berättade även att flera av deras klasskompisar hade hoppat av utbildningen på grund av missnöjet.

Intresse för skolarbete och högskolebehörighet

Ett betydande och med tiden ökande intresse för den skolförlagda delen av utbildningen framkom i samtalen med eleverna. På handelsprogrammet var det särskilt framträdande att lärlingselevernas intresse för yrkesteori ökade efter en tid på lärlingsplatserna då de insåg behovet utifrån sina arbetsuppgifter.

Det är väldigt mycket begrepp och fackuttryck i böckerna och många elever förstår inte vad det står. Det kan stå schabloniserande reklam och det kan stå grossistföretag. Det kan stå en massa saker och terminologin behöver förklaras jättenoga. Det blir dom sugna på när dom har varit ute i arbetslivet. Den effekten börjar jag märka nu, men det tar nästan hela ettan att vakna till. (Läringslärare, HP Skola 7, Storstad)

Som vi tidigare varit inne på var ett problem som både lärarna och lärlingseleverna lyfte fram att eleverna fick alltför mycket att ta igen i skolarbetet eftersom intresset kom sent i utbildningen och då fanns för lite skoltid för att kunna ta igen det som missats och för att läsa de extra kurser som skulle ge högskolebehörigheten.

På omvårdnadsprogrammet uttryckte nästan alla elever att de ville få högskolebehörighet för att kunna studera vidare till sjuksköterska och flera av lärlingseleverna önskade sedan gå vidare till yrken som ambulansförare och barnmorska. De uppskattade omvårdnadsprogrammet särskilt då de kunde arbeta som undersköterska direkt efter gymnasiet men också få behörighet att kunna studera vidare i högskola till sjuksköterska.

På byggprogrammet var det inte lika vanligt att lärlingseleverna uttalade intresse för att gå vidare till högskolan. På en skola berättade dock lärlingslärarna att de noterat ett ökande intresse för att få högskolebehörighet hos några elever.

Vi har fyra som ska gå vidare till högre studier. De är i kategorin studietrötta som trodde att de aldrig mer ville plugga. Framåt tvåan, trean kommer suget igång [...] De har i regel hyfsade betyg från grundskolan. Den kategori som gärna viker och lämnar skolan är de som har lägre poäng och som har mer hantverkskänslan. (Läringslärare, BP Skola 11, Storstad)

Denna skola hade också satsat mycket på kärnämnesundervisningen och integrering av kärnämnen och yrkesämnen. De arbetade systematiskt med att erbjuda lärlingarna möjligheter att klara en fullständig gymnasieutbildning även avseende kärnämnen, berättade lärarna. De hade förändrat utbildningen från att under det första året haft endast en dag i veckan i skolan till att i stort sett ha hela utbildningen skolförlagd fram till påsklovet i årskurs ett, med både kärnämnen och grundkurser i yrkesämnen. Förändringen skedde utifrån erfarenheten att när lärlingarna knöts alltmer till företagen så minskade möjligheterna att förmå dem att fullfölja utbildningen. Det gällde även för de lärlingar som lärarna ansåg skulle ha förutsättningar att klara en fullständig utbildning. Tanken var att det måste finnas starka band till skolan för att möjliggöra det.

Att knyta band till kärnämneslärarna. Integreringsprojekt. Det blir omöjligt om inte eleverna har några band till skolan. (Läringslärare, BP Skola 11, Storstad)

Trots att en vanlig utveckling hos eleverna var att de under sina tre gymnasieår successivt blev mer intresserade av skolan så tycktes många ändå vilja fortsätta arbeta inom yrkesområdet. Flertalet elever på handels- och administrationsprogrammet sade att de kunde tänka sig att arbeta under en tid för att sedan eventuellt ta upp vidare studier. Handelsbranschen skiljer sig något från de andra yrkesområdena i studien genom att den närmast kan betraktas som en inkörsport till arbetslivet. Många människor börjar sin yrkesbana inom handeln, men långt ifrån alla stannar kvar.

Handledarnas erfarenheter

Att vara handledare på arbetsplatsen inom gymnasial lärlingsutbildning innebär ett stort ansvar för lärlingselevernas utbildning. För många handledare medförde det nya, och kanske obekanta, inslag i arbetsvardagen som gick ut på att handleda eleven mot ett yrkeskunnande som skulle relateras till yrkesprogrammets kursplaner. Handledarna hade påfallande ofta inte tillräcklig kunskap om vad lärlingseleverna enligt skolans styrdokument förväntades lära sig på arbetsplatsen. Många elever lyfte fram sina handledare som väldigt viktiga och i stort sett oumbärliga i deras utbildning. I det här avsnittet ger en bild av vilka som var handledare och några av deras erfarenheter av lärlingsförsöket.

Vilka var handledarna och vilken kompetens hade de?

Det framkommer att det i princip var arbetsplatserna som bestämde vem som skulle handleda en lärlingselev. Endast i undantagsfall föreslog skolan eller eleven handledare. Inom omvårdnadsprogrammet var det vanligare att de anställda själva fick önska att bli handledare, men också att handledarskap för olika slags praktikanter ingick i arbetsuppgifterna. På byggprogrammet, elprogrammet och handels- och administrationsprogrammet var det chefen som utsåg handledare på egen bedömning av personens lämplighet, men också på grund av vilka arbetsuppgifter som kunde vara passande för lärlingseleven.

Elevens inflytande i frågan tycks ha varit begränsad, men i några fall betonades vikten av att samarbetet mellan elev och handledare fungerade.

Eleven och handledaren måste "klicka". (Handledare, EC)

Det är lite så också att vi är olika som person. Vissa elever passar bättre med den ena än den andra. Det är lite så att ser vi att handledaren tycker att detta är pest och pina så tar nån annan över. Vi hjälps åt. Det är en bra arbetsgrupp, det är det. (Handledare, OP)

Handledarnas formella kompetens med handledarutbildning var överlag bristande, men undantag för omvårdnadsprogrammet, där hela 95 procent av handledarna hade någon

form av handledarutbildning. I de övriga tre programmen hade ungefär en tredjedel av handledarna någon form av handledarutbildning ofta en utbildning som ingått i olika chefsutbildningar.

En bedömning av handledarens pedagogiska kompetens, det vill säga att handledaren skulle vara bra på att ”lära ut”, sågs inom samtliga program som något önskvärt. Motsvarande samstämmighet fanns om vikten av att ”kunna handskas med ungdomar”.

Flera av respondenterna lyfter också fram att de ser ungdomarna som en tillgång som kan tillföra något nytt till arbetsplatsen. Frågor från eleverna ställer krav på att handledare måste hålla sig initierad om yrkets utveckling och kunna ge djupare förklaringar till yrkeskunskaper.

Det är ju inte bara ta en handledare, utan det måste vara nån som passar också. Så är det ju. Det är ju inte alla som är passande till handledare. [...] Det [de som passar] är dom som jag tycker kan lyssna och forma sig lite åt eleverna också, så man inte går bara och talar om att så här har det varit i tio år eller så här gör vi här, utan man lyssnar av. För det är ju så faktiskt att våra elever kommer också med nya idéer och kanske tycker saker som vi bör lyssna på lite också emellanåt. Så har man jobbat kanske tjugo år här, så slutar man ju se vid sidan om, om man säger så. Man går ju på rutiner och då glömmer man kanske att: ”Ja det kanske man skulle kunna göra så istället”. Det håller igång en om man har elever. Att frågorna ofta gör att man måste [tänka]: ”Ja visst ja, varför gör vi det för?”, när dom ställer den frågan: ”Varför gör ni så?”. ”Ja, vänta lite nu, varför gör vi så?” Det är lite att man håller sig själv i fokus på nåt sätt. Då gäller det att ha en handledare som kan lyssna och vara med och vara observant och bry sig och tycka att det är roligt framför allt. (Avdelningssamordnare, OP)

Några av respondenterna menade att handledarutbildning var viktig för det pedagogiska och att olämpliga handledare skulle kunna avrådas.

Handledarutbildningen ska innehålla mycket pedagogik. Vem som helst passar inte [som handledare] och då bör man få veta det eller avrådas. (Handledare, HP)

Trots handledares generella brist på handledarutbildning och att långt ifrån alltid var säkra på innebörden av uppdraget så verkade de handledare som fanns nära eleverna uppskatta sitt uppdrag och såg det som meningsfullt och viktigt.

Vikten av att få ”rätt” elever

Inom samtliga program uttrycktes på ett eller annat sätt vikten av att få ”rätt” elever till arbetsplatsen. Intresse, motivation, förmåga att passa tider och att vara socialt kompetent var exempel på viktiga förutsättningar och egenskaper som lyftes bland handledarna inom alla fyra program.

Samma som vid en vanlig anställning, det vill säga social kompetens, ärlig och positiv och vill lära sig och jobba. Sociala kompetensen är viktigast mycket går ju sen att lära ut. Om en elev inte passar så måste man vara ärlig. Jag brukar vara tydlig med vad som gäller med tider och att höra av sig om man inte kommer och så vidare. Så att man har en öppen dialog, och funkar inte det så då får man ta en diskussion och funkar det inte efter det då är dom inte välkommen hit. (Handledare, HP)

Jag brukar alltid ställa kravet att det måste vara skötsamma elever. Att dom vill vara här, att dom inte bara är utplacerade och inte har något intresse. Det ger inte oss nåt och inte dom heller. Det är väl oftast det viktigaste att man är intresserad av att vara här. Sen brukar jag vilja träffa eleven för man får oftast ett ganska bra intryck när man träffar en person och frågar lite. Det blir lite som en arbetsintervju light. (Handledare, BP)

Några arbetsplatser, dock inte inom omvårdnadsprogrammet, hade som praxis att intervjua eleven innan de bestämde om de ville ta emot eleven. Även provotider var vanliga och erbjöds även av skolorna för att arbetsplatserna skulle vara villiga att ta emot elever utan att binda upp sig innan de visste hur eleven fungerade på arbetsplatsen.

Svårt att önska särskilda elever. [...] För att undvika ”fel” elever får eleven komma och träffa oss först och så provar vi en månad. (Handledare, HP)

Oftast om det är mer än tre veckor då brukar jag intervjua och då känns det ganska snabbt om det funkar eller inte. Men vi har varit med om det mesta faktiskt. Vissa funkar inte alls, det märks första dagen. (Handledare, HP)

Inom omvårdnadsprogrammet hade handledarna inte samma möjlighet att pröva eller välja elever. Detta berodde på de avtal som finns inom många regioner och som handlar om att landstingets eller kommunens arbetsplatser inom vårddyrken har avtal om att ta emot elever och studerande. Inte heller hos de privata aktörerna inom vården och omsorgen fann vi att de prövade eller valde ut särskilda elever.

Inom omvårdnadsprogrammet arrangerades många gånger träffar mellan arbetsplatsernas handledare och lärlingseleverna på skolan eller på arbetsplatsen innan APU-periodens början. Träffarna var inte i första hand till för att bestämma vilken elev som skulle tas emot utan för att eleverna skulle förstå vilket slags arbetsställe de kommer till. Träffarna skulle underlätta för kommunikationen mellan elev och personal på arbetsplatsen samt ge möjlighet att diskutera arbetsuppgifterna. Även om en elev tycktes olämplig för den specifika arbetsplatsen eller för vårddyrket menade handledare att trots det kunde de inte tacka nej till en särskild elev då det fanns avtal med regionen, men genom träffarna kunde en del problem som hade kunnat uppstå förebyggas.

Det är inga kriterier som jag har utan det är mer en allmän känsla av att den är relativt mogen som person. Att man sitter och samtalar runt omkring, att jag förstår och tänker att jamen det här ska nog kunna gå bra. Det är mer att mota Olle i grind. Inte för att jag misstror lärarens bedömning, men det har ju hänt att vi fått hit elever som vi sen tänker att det kanske är bra om vi hade pratat med vederbörande innan. Så det är vad jag själv har kommit på, för jag tycker det är bra och så får dom också ett litet hum om mig och att jag är en person som man kan prata med och komma in till och så vidare. Så det är mest att underlätta den kommunikationen. Framför allt tänker jag att det är värt från början att jag skulle känna människan i fråga lite på pulsen helt enkelt. Och lärarna, man har ju inte hört nånting för det, dom tar det ju som god vana så att säga. [...] Det exkluderar kanske vissa, men då kan man kanske prata om det, få upp det på ytan så att det inte dyker upp sen i mitten eller slutet av tiden. Det är mest så. (Samordnare på vårdavdelning, OP)

Sammanfattningsvis kan sägas att arbetsplatser inom framförallt byggprogrammet och handels- och administrationsprogrammet gärna prövade elever för att se om han eller hon passade på arbetsplatsen. Detta var inte möjligt i samma utsträckning inom omvårdnadsprogrammet.

Handledarens sociala roll

I samtal och intervjuer med handledare så kunde de visa ett betydande engagemang för en lärlingselev som de önskade anställa om ”personkemi” uppstod. Vi fick också flera exempel på ”solskenshistorier”, där handledare genom sitt stora engagemang för en elev med problematiska förutsättningar hade lyckats väcka intresse hos eleven för yrket vilket så småningom hade resulterat i en anställning. Handledare berättade om hur de i dessa fall engagerat sig långt utöver vad som kan förväntas av dem. De såg det som en utmaning att få eleven på rätt köl och att lyckas i arbetslivet, många gånger utifrån sina egna erfarenheter som ung. Lärlingslärarna uppfattade dessa särskilt engagerade handledare som mycket värdefulla och kunde be dem ta hand om elever som uppfattades vara i behov av särskilt stöd.

Utifrån den bild som framkommit av eleverna inom byggprogrammet kunde uppdraget att ta emot elever bli betungande för arbetsplatsen. Vid samtal om vad handledaren ägnade sig åt i handledningen stod oftast de fostrande och disciplinerande insatserna i fokus, vilket handlade om vikten av att få eleverna komma i tid och att forma elever till de specifika yrkenas krav.

Det förekommer flera exempel på handledare inom handels- och administrationsprogrammet som inte hade något emot att ta elever som haft det besvärligt i skolan tidigare. Utsagor liknande den nedanstående var inte ovanliga.

Lärlingen som vi hade hade haft lite jobbigt i skolan men det gjorde inget vi tog gärna emot honom. (Handledare, HP)

Inom handeln fanns det en stor vana att ta emot olika praktikanter och nyanställda, vilket underlättade för lärlingselevernas tillträde.

Lärlingslärares erfarenheter

Resultatet visar att lärlingslärares hade mycket varierande förutsättningar för uppdraget i lärlingsutbildningen. I det här kapitlet beskrivs lärlingslärares förutsättningar och kompetens för uppdraget och hur de genomförde sitt uppdrag.

Lärlingslärares förutsättningar för uppdraget

Att vara lärlingslärares inom lärlingsförsöket framstår som utmanande på många sätt. Lärares hade ett komplext uppdrag att hantera, som bland annat bestod av att planera och organisera för det arbetsplatsförlagda lärandet, skapa och upprätthålla kontakter med arbetsplatser, informera sig om vad dessa arbetsplatser kunde erbjuda för yrkeslärandet samt att ge handledarna utbildning och stöd för uppdraget att utbilda eleverna. I det arbetet krävdes goda pedagogiska och didaktiska kunskaper samt gedigna kunskaper om skolans styrdokument vilket var särskilt problematiskt för de obehöriga lärares som hade rekryterats till lärlingsutbildningen.

Utifrån respondenternas beskrivningar av sitt uppdrag så betonades att arbetet i stor utsträckning kom att handla om administrativa uppgifter och att lösa de akuta problem som ständigt uppstod. Lärares beskrev att en stor del av deras tid gick åt till att lösa problem som uppstår kring elevernas skol- och hemsituation. I många avseenden skilde sig lärlingslärares arbete från det tidigare arbetet som yrkeslärares för de som hade den erfarenheten.

Detta blir mycket koordinatorarbete och att se till att eleverna mår hyfsat bra och att dom har det dom ska ha. Har du arbetskläder? Verktyg? Busskort? Nu ska du med han på måndag. Är han på jobbet? Man blir en sån människa. Det var inte jag från början. Jag var mer intresserad av att jobba i verkstaden och gå in i teorilokalen ibland. Det känner jag att jag kommit längre ifrån än vad jag hade önskat. Det är hela tiden praktiska bestyr som far runt i skallen. (Lärlingslärares, BP Skola 6, Storstad)

Lärlingsutbildningen vilade i stor utsträckning på de enskilda lärares ansvar som framgick då strukturer för utbildningen var bristande och under utveckling. Många av lärlingslärares pekade på att de mötte liten förståelse av sina rektorer eller kollegor för hur mycket arbetstid arbetet krävde, eller för vad slags svårigheter de nya uppgifterna medförde. Brist

på tid kunde också ses som ett direkt hinder för att utforma samverkan utifrån pedagogiskt och didaktisk innehåll mellan skolan och arbetsplatserna.

Det kräver ju en helt annan typ av lärarroll. Som är helt ny för mig. Men alltså jag kan ju känna att det största problemet det är ju det här att vi inte blir frilagda. Vi som har lärling, för vi har ju dom andra handelseleverna också. Ja så det blir väldigt svårt att ... man har alltid dåligt samvete mot dom för dom kommer tyvärr sist på nåt sätt eftersom det ... man har ju två andra handelsklasser som man ska hålla igång samtidigt. Så när dom var ute på praktik då hade jag ju möjlighet att kunna hälsa på mina lärlingar. Fast då ska jag ju också hälsa på mina 45 handelselever. Ja, det är lite ... jag vet inte hur dom tänker skolledarna faktiskt. Det kan jag känna är ett stort problem, men ... Jag tror att som lärlingslärare så är det ju bra att man har erfarenhet från yrket för jag knyter ju an hela tiden när jag träffar dom här. Och så får dom med sig en uppgift där dom ska kika i sin butik eller tänka hur ... Så att dom ska liksom få... så jag tror det är bra att man har lite erfarenhet från branschen för då vet man hur det dagliga arbetet går till. Nu har ju vi fått förmånen på vår skola att vi har ju fått gå ut och praktisera. Själva, för att när jag jobbade i butik då jobbade vi på ett sätt och jag ser ju när jag hälsar på att dom jobbar ju inte så där idag. (Lärlingslärare, HP Skola 13, Storstad)

Lärlingslärares utbildningsmässiga utgångspunkter varierade stort mellan programmen och skolorna. Omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet hade lärlingslärare med den högsta utbildningsnivån, både yrkesmässigt och pedagogiskt och dessa lärlingslärare framstod också som bäst rustade för att klara de organisatoriska och administrativa delarna av arbetet. Byggprogrammet hade de största utmaningarna vilket kan kopplas till att lärlingslärares på byggprogrammet hade den lägsta utbildningsnivån generellt och många saknade pedagogisk utbildning. De fristående skolorna dominerade när det gällde lärlingslärare utan pedagogisk utbildning, där endast en av lärlingslärares på våra undersökningskolor inom byggprogrammet hade en pedagogisk utbildning. Flera av dessa obehöriga lärare berättade om att de på kort varsel förväntades kunna hoppa in och ta över en elevgrupp utan att de fick någon introduktion och djupare kunskap om läraruppdraget.

Antalet samarbetspartners inom lärlingsutbildningen varierade också mellan yrkesprogrammen vilket påverkade lärlingslärares arbete med att skapa och upprätthålla kontakter med arbetsplatserna. Inom byggprogrammet och elprogrammet med många små arbetsplatser blev det ett omfattande arbete för lärlingslärares att organisera och följa upp utbildningen. Företagens produktion kunde variera starkt och en central fråga för lärarna blev att undersöka vilka yrkeskunskaper som eleverna kunde utveckla på arbetsplatserna i förhållande till målen i kursplaner, programplaner och läroplaner. Läraren ansvarade för bedömningen och att innehållet i utbildningen skulle bli tillgodosett vilket var en stor

utmaning för lärlingslärarna inom framförallt byggprogrammet och elprogrammet att försöka lösa detta på bästa sätt.

Vi åker ju runt och besöker och intervjuar, jag har protokoll för några elever på kontoret. Men det är ju jättesvårt att få till en utbildning med de planer som finns på elprogrammet. Det är fullständigt omöjligt. Jag har ett ställe där vi har en elev som ska gå ut i sommar, dom jobbar bara med villainstallationer. Ingenting annat. Handledaren har aldrig kopplat en elmotor och där kan han ju inte få någon utbildning på hur man kopplar elmotorer och startapparater och allt vad det heter. Det är omöjligt.

[...]

Då får vi försöka ordna det på vår praktiklokal efter bästa förmåga. Men sen kan det vara en annan elev som kan missa 14 andra punkter och en tredje elev som missar 7 punkter så att ... det går inte att pussla ihop egentligen. Utan då får man ha separata lektioner med allihop. (Lärlingslärare, EC Skola 15, Storstad)

En annan problematik hörde samman med lärlingslärarnas egna yrkeskunskaper i relation till de varierande yrken som byggprogrammet skulle kunna leda till, yrken som var artskilda och krävde sitt unika yrkeskunnande. Bredden på valmöjligheter av yrken inom lärlingsutbildningen varierade visserligen mellan skolorna, men det var relativt vanligt att lärlingsläraren hade en annan yrkesbakgrund än de yrkesinriktningar som erbjöds eleverna, vilket var smala yrken inom så kallade specialyrken. En byggnadssnickare förväntades kunna utbilda elever i smala specialyrken som stenmontör och glastekniker. Några av skolorna löste det genom att köpa in kurser, men fortsatt var det lärlingslärarens uppgift att bedöma och betygssätta yrkesämneskunskaperna.

Flera lärlingslärare uttryckte ett stort engagemang för eleverna. Av skolbesök, samtal och intervjuer med lärarna framkom att lärlingslärarna ofta hade en liknande bakgrund som lärlingseleverna och kunde känna igen sig själva i dem. Det gjorde att det ofta blev en nära kontakt mellan lärare och elev och att lärarna kunde spela rollen som förebilder. En sådan nära relation till lärarna beskriver också lärlingselever.

Del 6. Diskussion

En övergripande uppgift för de tre delstudierna som ligger till grund för denna rapport var att synliggöra pedagogiska och didaktiska villkor som behöver beaktas för ett fortsatt utvecklingsarbete med gymnasial lärlingsutbildning. Här diskuteras de resultat av studierna som vi menar är särskilt viktiga att ta hänsyn till i utvecklingsarbetet med lärlingsutbildning inom följande områden:

- Lärlingsutbildningens strukturella förutsättningar och legitimitet
- Aktörernas villkor och förutsättningar för att genomföra utbildningen
- Den arbetsplatsförlagda utbildningens organisering och genomförande
- Villkor för uppföljning, bedömning och betygssättning
- Helheten i utbildningen som den gestaltas och upplevs

Diskussionen baseras på resultatbeskrivningarna, bakgrundskapitlet samt de teoretiska perspektiv som presenterats.

Lärlingsutbildningens strukturella förutsättningar och legitimitet

I bakgrundskapitlet belyses internationella skillnader i hur lärlingsutbildning definieras och vem som betraktas som lärling. I relation till andra europeiska länders lärlingssystem framkommer betydande skillnader i de strukturella förutsättningarna gällande regleringen av den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen i försöksverksamheten (SFS 2007:1349). I det följande lyfts några betydelsefulla skillnader fram, hur dessa skillnader kan inverka på den svenska lärlingsutbildningens förutsättningar samt lärlingselevernans status på arbetsplatserna. Om samverkan mellan skolorna, arbetsplatserna och yrkesbranscherna bygger på anställning, avtalsreglering eller frivilligt deltagande tycks vara betydelsefullt för vad som kan åstadkommas i lärlingsutbildningen.

Förutsättningar för samverkan med arbetslivet

Den svenska gymnasiala lärlingsutbildningsmodellen i lärlingsförsöket bygger på frivillighet i samverkan mellan enskilda skolor och arbetsplatser till skillnad från länder med en stark lärlingstradition (ex. vis Danmark, Tyskland och Österrike) där ansvaret för utbildningen är reglerat som delat ansvar mellan stat/region/kommun och näringslivet. I dessa länder bygger samverkan på arbetsmarknadens parter engagemang och delaktighet i det övergripande beslutfattandet i såväl organiseringen av yrkesutbildningen som i ansvaret för utbildningens utveckling (exempelvis gällande yrkesbevis, lärlingsexamen, mål omfattning

och krav). Det finns regelsystem som bland annat föreskriver att företag som tar emot lärlingar måste godkännas av lokala aktörer som exempelvis yrkesråd i Danmark. Parternas legitimitet regleras i lagstiftning (Sundqvist Nilsson 2009).

I den svenska modellen förutsätter staten att branscherna och arbetsplatserna ska medverka i den gymnasiala lärlingsutbildningen på frivillig basis. En nära samverkan mellan skolan och arbetslivet är en förutsättning för en väl fungerande lärlingsutbildning. Resultatet av en enkätstudie till arbetsplatsföreträdare i lärlingsförsöket visar att den gymnasiala lärlingsutbildningen fungerade bäst när det fanns en nära samverkan och ett förtroende mellan skolan och medverkande arbetsplatser (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2013). Flertalet av yrkesbranscherna visade ett svalt intresse för en gymnasial lärlingsutbildning. Bygg- och elbranschen motsatte sig den gymnasiala lärlingsutbildningen med hänvisning till att det redan fanns ett fungerande eftergymnasialt lärlingssystem, som liknar det reglerade lärlingssystem som beskrivits ovan. De lärlingsråd som enligt föreskriften för den gymnasiala lärlingsutbildningen (SFS 2007:1349) skulle få en central roll i samverkan mellan skolan och arbetsplatserna visade sig dessutom väsentligen bli en papperskonstruktion som inte fungerade som avsett (Lemar & Olofsson 2010).

Studierna av lärlingsförsöket visade att yrkesprogrammets och yrkesområdenas skilda utbildningstraditioner spelar en viktig roll för hur samverkan mellan skola och arbetsliv organiseras. Exempel på mer institutionellt uppbyggda lösningar gavs inom omvårdnadsprogrammet då lärlingsutbildningen integrerades i den befintliga praktikorganisationen för olika slags praktikanter vid vård- och omsorgsinrättningar. Denna organisering utgjorde en stabilare grund för samverkan mellan skolorna och arbetsplatserna, där inte lärares enskilda kontakter med arbetsplatserna blev lika avgörande för samverkan. Detta gällde särskilt för platser inom landstinget. För platser inom omsorgen byggde samverkan i större grad på den enskilde lärarens kontaktnät. Inom handels- och administrationsprogrammet gavs också exempel på mer organiserad samverkan mellan skolan, handelsföreningar och större butikskedjor, men huvudsakligen byggde samverkan inom programmet på enskilda lärares kontaktnät.

Inom byggprogrammet och elprogrammet finns en väletablerad samverkan mellan skolorna och branschen genom elevernas övergångar till den eftergymnasiala lärlingsutbildningen. Det finns ofta en fungerande samverkan i programråden på skolorna kring utbildningen i de nationella programmen, men de lärlingsråd som skulle ha ett centralt ansvar för den gymnasiala lärlingsutbildningen fungerade inte som framgått av Lemar och Olofsson (2010). Resultaten av våra studier visar att ansvaret för samverkan med arbetsplatserna istället kom att vila på yrkeslärares kontaktnät.

När kontakterna med arbetsplatserna i huvudsak bärs av enskilda lärare istället för institutionellt förankrade system riskerar dessa att bli instabila och sårbara. I de fall

samverkan med arbetslivet fungerade bra bars den ofta upp av engagerade lärare, handledare eller skolledare. Det innebar att när en sådan eldsjäl av olika skäl lämnade verksamheten riskerar samverkan att raseras. Särskilt utsatta för instabilitet var de fristående skolorna som präglades av tidsbegränsat anställda och många lärar- och rektorsbyten i lärlingsförsöket.

Lärlingslevens legitimitet på arbetsplatsen

Lärlingslevens ställning på arbetsplatsen framstår som otydlig i lärlingsförsöket där en sammanblandning mellan arbetsförlagd praktik i olika utbildningsformer förekommer på APU-platserna. Om oklarhet råder kring lärlingslevens legitimitet på arbetsplatsen påverkas också förutsättningarna för det arbetsplatsförlagda lärandet. Enligt Laves och Wengers (1991) lärandeteorin om legitimt perifert deltagande som bygger på studier av lärlingsutbildning är en grundförutsättning att den lärande uppfattas som legitim på arbetsplatsen för att denna ska få möjlighet att utveckla yrkeskunskunde mot ett mer fullständigt deltagande i arbetsplatsens praxisgemenskap. Även Fuller och Unwin (2003) understryker utifrån sina studier av lärlingsutbildning i England att lärlingens status som lärande måste vara tydlig för möjligheterna till ett expansivt lärande på arbetsplatsen. I en traditionell lärlingsutbildning kan en sådan legitimitet avspeglas i ett anställningsförhållande. I den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen har lärlingarna status som elever och ett utbildningskontrakt med arbetsplatsen ska finnas. Elevstatusen är dock något relativt nytt för arbetsplatserna och i exempelvis byggbranschen och elbranschen finns en etablerad eftergymnasial lärlingsutbildning, ett förhållande som leder till oklarheter med arbetsplatser om vad som förväntas av den gymnasiala lärlingslevens.

Tillträdet till arbetsplatsen genom utbildningsavtalet med skolan gav eleverna formell legitimitet att få finnas på arbetsplatsen (Kristmansson 2016), men det fanns många olika typer av praktikanter på arbetsplatserna, vilket också bidrog till att arbetsplatserna hade en diffus uppfattning om deras åtagande och utbildningsuppdrag i den gymnasiala lärlingsutbildningen. Trots att den gymnasiala lärlingsutbildningen funnits under fem år framgick det i intervjuer och samtal med handledare på arbetsplatserna att en stor sammanblandning fanns mellan arbetsplatsernas uppdrag i olika lärlingsformer och praktikvarianter.

I en internationell jämförelse är lärlingars status som elever en avvikande företeelse. Lärlingar brukar ha en anställning och uppbära lön under utbildningen. Ett anställningsförhållande borde innebära ett tydligare åtagande från arbetsplatsens sida och därmed en starkare legitimitet för lärlingen.

Aktörernas villkor och förutsättningar för att genomföra utbildningen

Arbetsplatsernas handledare, skolans lärlingslärare och lärlingssevernans förutsättningar är viktiga utgångspunkter för genomförandet lärlingsförsöket. I det följande diskuteras dessa aktörers uppdrag och de förutsättningar som de ges för att genomföra uppdraget.

Handledarna och handledningens förutsättningar

Om hälften av hela utbildningen enligt förordningen (SFS 2007:1349) ska vara arbetsplatsförlagd innebar det att minst 80 procent av yrkesämnena ska genomföras på arbetsplatsen då kärnämnen undantogs och var skolförlagda. Det betydde att arbetsplatsens handledare hade ett omfattande och betydelsefullt ansvar för utbildningen. Trots denna centrala uppgift ställdes inte några formella krav på handledarens utbildning och kompetens för uppdraget, vilket framstår som ytterligare ett område där den svenska modellen skiljer sig i en internationell jämförelse. I exempelvis Tyskland, måste varje företag som vill erbjuda lärlingsutbildning och anställa en lärling registrera åtminstone en anställd som kan vara ansvarig handledare. Kvalifikationer som krävs är egen yrkesutbildning och en yrkesexamen exempelvis mästarbrev. Lundahl och Sandler (1998) visar vid en jämförelse av den svenska och tyska yrkesutbildningen att skillnader i handledningen är beroende på karaktären av det aktuella företaget, storlek, hierarkisk struktur och aktiviteter. I små företag förekom oftare att arbetslagen hade ett gemensamt ansvar för lärlingens utbildning än att enskilda handledare hade ansvaret. I medelstora och stora företag (speciellt inom industrin) fanns ofta utbildningsansvariga för hela processen, heltidshandledare, utöver de närmaste handledarna. I lärlingsförsöket var de samverkande arbetsplatserna oftast mycket små (Skolverket 2012). Dessa små företag hade dessutom ofta liten eller ingen tidigare erfarenhet av att ta emot elever och lärlingar.

Det utbildningsavtal som skulle finnas enligt lärlingsförordningen (SFS 2007:1349) och undertecknas av en ansvarig företrädare för arbetsplatsen, oftast en arbetsledare eller chef. Denne formelle handledare var enligt studierna långt ifrån alltid den aktive handledaren för eleverna. Vanligtvis fanns det flera olika, reella, handledare bland de anställda och mot slutet av utbildningen var det vanligt att lärlingsseleven uppfattades som en deltagare i arbetslaget. Lärlingsseleven gick i dessa fall från ett perifert mot ett allt mer centralt deltagande på arbetsplatsen (Lave & Wenger 1991). Att ha flera handledare kunde ge förutsättningar för att få ta del av fleras erfarenheter och på så sätt få ett bredare kunnande, men risken fanns också att ingen av handledarna tog ansvar för den typ av fördjupande handledning som Billett (2001) benämner som direkt handledning och som syftar till att kvalificera lärlingens yrkeskunnande. Lärlingssevernans som inte fick denna fördjupande

handledning riskerade att inte utveckla ett kvalificerat yrkeskunnande utan kunde stanna vid att få utföra enklare och monotona uppgifter i arbetsplatsens produktion.

Trots att handledningen framstår som central för yrkeslärandet, tycks det utifrån elevernas utsagor mer vara en fråga om tur än en rättighet för alla elever att få tillgång till en kompetent handledare. Omvårdnadsprogrammet särskiljer sig då i princip alla formella handledare hade någon form av handledarutbildning till skillnad från de övriga programmen i studien där endast en tredjedel av handledarna hade någon form av handledarutbildning.

En annan fråga som väcktes var frågan om handledarens lojalitet. Vi uppmärksammade att det fanns en risk för lojalitetskonflikter mellan utbildningens kunskapsuppdrag enligt innehållet i utbildningen och arbetsplatsens drivkraft för att delta i utbildningen. I utbildningsuppdraget har handledaren ett moraliskt ansvar att ta hänsyn till den enskilde lärlingens behov, samtidigt som lärlingseleverna skulle formas till att passa det enskilda företagets profil och behov. Handledarna verkade således stå på tröskeln mellan utbildnings- och anställningssystemen och måste kunna balansera de motstridiga förväntningarna på sin roll. För de flesta handledare var handledningen också en ”sidoaktivitet” bredvid det ordinarie arbetet. Enligt en österrisk studie (Ostendorf 2012) identifierade sig handledarna med arbetet och företaget, vilket uppfattas som en förutsättning för uppdraget. Handledarna fullgjorde också enligt Ostendorf (2012) både utbildningsmässiga och vinstorienterade arbetsuppgifter som de fick ett obetydligt erkännande för och i de flesta fall hade handledare ingen backup när det gällde att utforma utbildningen.

Lärlingslärarna och deras förutsättningar

Programskillnader framkom gällande lärlingslärares pedagogiska behörighet och uppgifter i lärlingsutbildningen. Inom omvårdnadsprogrammet, liksom i handels- och administrationsprogrammet, fanns det flest högskoleutbildade lärare och huvuddelen av de som deltog i studien var formellt behöriga lärare. På bygg- och elprogrammet varierade behörigheten, där stora skillnader fanns mellan fristående skolor (där endast ett fåtal som var behöriga yrkeslärare) och skolor med kommunal huvudman (där flertalet av yrkeslärarna var behöriga yrkeslärare). De obehöriga lärarna arbetade under osäkra anställningsförhållanden vilket påverkade lärarnas förutsättningar att kunna hantera uppgifterna i lärlingsutbildningen. Hur väl lärlingslärarna lyckades genomföra det komplexa uppdraget varierade stort mellan programmen och skolorna. Vi fann ett klart samband till lärlingslärares utbildningsnivå och om de hade lärarbehörighet, där omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet som hade lärlingslärare med den

högsta utbildningsnivån framstod som bäst rustade för att klara uppdraget. Byggprogrammet som hade den lägsta utbildningsnivån bland lärlingslärarna mötte också de största problemen i genomförandet av lärlingsutbildningen. Här fanns många lärare som inte genomgått en lärarutbildning, var nya i läraryrket och därmed låg nära en syn på att eleverna skulle ut i produktion snarare än att utgå från lärandemål i läroplanerna.

Lagström (2012) som studerar lärlingslärares uppdrag i sin avhandling påvisar den nya och komplexa roll som lärlingsutbildningen medför för yrkeslärarna. Lärlingslärarna får överge en undervisande roll, för att istället fungera som spindlar i nätet, där deras huvudsakliga uppgift blir att organisera lärlingsutbildningen. Detta framgår också i Kristmanssons (2016) avhandling. Lärlingslärares arbete är också i hög grad ett ensamarbete, utan stöd från ett arbetslag. Arbetet blir också mer fokuserat på eleven som individ, dennes individuella lärprocess och sociala situation, snarare än på kollektiva lärprocesser. Våra resultat stämmer väl med Lagströms och visade att yrkeslärares arbete hade förändrats avsevärt när denne blev lärlingslärare. Till stor del handlade lärararbetet om planering och organisering av utbildningen för lärlingseleverna, där anskaffning av arbetsplatser, uppföljning av arbetsplatslärandet och dokumentation för att sammanlänka den arbetsplatsförlagda utbildningen med skolämnena dominerade det pedagogiska arbetet.

Lärlingseleverna och deras förutsättningar

Skolverkets statistik (Skolverket 2012) visade att de elever som började lärlingsutbildningen hade betydligt lägre meritpoäng jämfört med skolförlagd yrkesutbildning. Statistiken visade också att föräldrarnas utbildningsnivå var lägre för lärlingseleverna. Vidare påvisades att cirka 35 procent av lärlingseleverna hade gjort avhopp tidigare, vilket var ett avsevärt högre antal i jämförelse med att avhoppet för all yrkesutbildning omfattade 20 procent. Lärlingseleverna hade följaktligen inte haft en så framgångsrik tidigare skolgång och förmodligen ett större behov av särskilt stöd.

Lärlingsutbildningen har i den svenska gymnasieskolan varit riktad främst mot elever som i retoriken betecknats som praktiskt lagda och skoltrötta (SOU 2010:19). Det synsättet bekräftas av lärare, elever och handledare på frågan om vilka ”slags” elever som uppmanades (av till exempel studie- och yrkesvägledare och lärare i årskurs nio) att söka lärlingsutbildning. Grunden för sådana uppfattningar om vilka som är lämpliga för lärlingsutbildning bygger närmast på föreställningar om att man antingen är teoretiskt eller praktiskt lagd, där skolan representerar det teoretiska och arbetet det praktiska (Berglund 2009). Utifrån denna grundsyn blir det konsekvent att anse att de elever som inte lyckas så väl i grundskolans ämnesundervisning och skolpraktiken skulle vara särskild lämpade för lärlingsutbildning med en stor andel arbetsplatsförlagt lärande. Ett sådant samband

motsades av lärlingslärares berättelser om att många av lärlings eleverna varken hade praktiska färdigheter eller något stort intresse för den yrkesutbildning de kom in på. Dessutom hade många av eleverna som kallades ”skoltrötta” svårt att klara de sociala krav som ställdes i arbetslivet. I linje med Berglund, Wass & Wärvik, (2016) är det därför befogat att fråga vad som menas med ordet skoltrött: är eleverna trötta på den traditionella skolformen de känner från grundskolan eller trötta på att lära sig oavsett var detta lärande sker? Eleverna var ofta i behov av särskilt stöd men riskerade att inte få det stöd som de hade behov av på grund av lärlingsutbildningens organisation. De lärlingslärare som fick ansvaret för dessa lärlings elevers utbildning och organisering av pedagogiskt stöd på arbetsplatserna saknade ofta såväl lärarutbildning och i ännu högre grad saknades specialpedagogisk kompetens. Inte heller gavs några exempel på att specialpedagogiska resurser (i form av specialpedagogiskt stöd i undervisning) sattes in i yrkesämnena i skolan eller på arbetsplatserna. Tidigare studier om vuxna yrkesarbetare med låg läs- och skrivförmåga visar också att de som elever inte fick det slags stöd de hade behövt och att de blev tvungna att själva hitta strategier för att hantera krav i yrkesämnena som senare innebar svårigheter att klara av de krav som ställdes i yrkesarbetet (Eriksson Gustavsson 2002; Olofsson, 2010). På arbetsplatserna riskerade elever i behov av särskilt stöd att endast få göra enklare och monotona arbetsuppgifter i den mån de hade tillgång till en arbetsplats.

Lärlings elever som (av lärlingslärare) bedömdes vara inte klara de krav som ställdes från arbetsplatsens sida riskerade att inte alls få tillgång till en arbetsplats. Detta drabbade särskilt elever som av lärlingslärarna bedömdes som omogna och/eller i behov av särskilt stöd. Flertalet av dessa elever hade initialt erbjudits en arbetsplats men återsändes till skolan då de enligt arbetsplatsens handledare inte levt upp till arbetsplatsens krav. Det innebar att dessa elever kunde förorsaka att arbetsplatsen fortsatt inte ville ta emot lärlings elever. På detta sätt var den en risk i skolans lärlingsverksamhet, så till vida att det kunde innebära förlust att värdefulla platser och problem med organisationen av utbildningen på sikt om skolan fick dåligt rykte. Lärlingslärares bedömningar att eleven borde stanna i skolan stöds av Berner (2010) som i sina studier av industriprogrammet visade att elever med dåligt självförtroende och i behov av särskilt stöd var betjänta av yrkeslärares stöd under skolförlagd utbildning för att kunna gå ut i arbetslivet.

Det fanns även exempel i studierna av ”solskenshistorier” som handlade om att elever med behov av stöd togs emot på arbetsplatser och utvecklade ett yrkeskunnande på grund av enskilda handledares stora engagemang för eleven. Dessa framgångsrika fall grundades ofta i en matchning mellan elev och handledare utifrån lärlingslärares personliga kontakter med särskilt lämpliga handledare. De var således lösningar som byggde på enskilda individers engagemang. Trots dessa enstaka positiva berättelser kan det ifrågasättas om det fanns beredskap för att ta hand om alla elever som var i behov av särskilt stöd på

lärlingsutbildningen, eftersom stödstrukturer saknades på organisatorisk nivå för APU både i skolan och på arbetsplatserna. De elever med lägsta meritvärdena (betyg) hamnade också ofta på skolor och yrkesprogram de inte valt i första hand, vilket innebär att elever med de största behoven av särskilt stöd hamnade i skolor som inte var så attraktiva och på program de inte var intresserade av. Det var tveksamt om dessa skolor kunde ge de bästa förutsättningar för elevernas utbildning, eftersom just dessa skolor var de som i hög utsträckning saknade behöriga lärare, specialpedagoger och hade hög personalomsättning. En slutsats vi drar är att ansvaret för elever med särskilt stöd inte kan ensamt bäras av enskilda lärlingslärare. Här måste hela skolan organiseras på ett sätt där eleverna kan erbjudas det stöd de behöver, att de lärare som undervisar eleverna i både yrkesämnen och kärnämnen har kunskaper om elevens särskilda behov och hur de ska stötta eleven i undervisningen, att det finns specialpedagogisk kompetens på skolan för att stötta dessa elever och deras lärare samt handledare, samt att ett samarbete mellan skolor och arbetsplatser skapas kring eleverna i behov av särskilt stöd.

Den bild som lärlingslärarna framställer av lärlingsutbildningen är att den är mer krävande för eleverna än en skolförlagd utbildning (Berglund, Wass & Wärvik, 2016; Kristmansson 2016). Framförallt krävs att eleverna ska kunna klara av de krav som arbetsplatsen ställer, där arbetsplatserna främst uttrycker att eleven behöver komma i tid och ha den sociala förmågan att delta i arbetsgemenskapen på arbetsplatsen. När eleven betar sig på ett sätt som anses rätt i verksamheten ses denne också i realiteten – inte bara formellt – som en legitim deltagare i praxisgemenskapen på arbetsplatsen (Lave & Wenger, 1991). Pang (2015) visar i en studie av kocklärlingar att dessa var tvungna att visa sig nyttiga och initialt själva åstadkomma arbete för att få arbetsuppgifter tilldelade sig och för att få handledning. På liknande sätt finner vi i vår studie att det krävs av eleverna att de själva visar intresse och är aktiva i sitt eget lärande, samt att de uppfyller de sociala kraven som ställs på arbetsplatserna. Genom att bete sig på rätt sätt kan eleverna åstadkomma deltagande i praxisgemenskapen och få möjlighet att lära sig, eftersom de först då erbjuds att få ta del av mer centrala uppgifter i verksamheten och därmed kunna inleda en rörelse mot mer yrkeskunnigt deltagande (Lave & Wenger, 1991).

Den arbetsplatsförlagda utbildningens organisering och genomförande

I lärlingsutbildningen deltog huvudsakligen arbetsplatser med under 50 anställda, vilket innebär att det var många arbetsplatser engagerade och som erbjöd väldigt olika förutsättningar för lärlingsutbildningen, beroende av storleken på arbetsplatsen men också av programmets och yrkesområdets specifika utbildningstraditioner.

Utgångspunkten för lärlingsutbildningen var att den skulle baseras på kursplanestyrd utbildning enligt gymnasieförordningen (SFS1992:394) och förordningen om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning (SFS 2007:1349). Det kan ses som att skolan av regeringen fick mandat att utvidga sin utbildningsverksamhet och sitt kunskapsuppdrag till arbetsplatsen som gavs i uppdrag att genomföra kursplanestyrd utbildning motsvarande 80 procent av innehållet i yrkesämneskurserna i lärlingsutbildningen. Som framgått fungerade inte heller de lärlingsråd som var avsedda att svara för organiseringen av och kvaliteten i lärlingsutbildningen.

Föresatsen att lärlingsutbildningen skulle utgå från skolans läroplaner kan med Billetts (2011) begreppsapparat ses som att den intentionella läroplanen blir utgångspunkt för den arbetsplatsförlagda utbildningen. Idén om att skolans läroplan skulle genomföras på arbetsplatserna har sedan gymnasiereformen 1994 prövats i den gymnasiala yrkesförberedande utbildningen med varierande framgång. En kvalitetsgranskning av Skolinspektionen visade att redan 15 veckors arbetsplatsförlagd utbildning (APU) var problematisk att genomföra och att kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen var låg. I rapporten konstaterades att ”eleverna får praktik, men utbildningskraven uppfylls inte” (Skolinspektionen 2011, s 2). Det resultatet överensstämmer väl med våra studier.

I den fortsatta diskussionen sätts fokus på det som faktiskt ägde rum på arbetsplatserna, med Billetts begrepp den iscensatta läroplanen (Billett 2011). Organiseringen och genomförandet av den arbetsplatsförlagda utbildningen innebär många utmaningar, där en grundläggande förutsättning var att få tillgång till lärlingsplatser och strukturerna för lärandet på arbetsplatserna.

Tillgång till lärlingsplatser

Lärlingsutbildning oavsett form är beroende av att det finns tillgång till arbetsplatser som vill medverka i utbildningen. Det är även en kritisk punkt för lärlingsutbildningen i de länder som har utvecklade lärlingssystem. Lindberg (2003b) ifrågasätter om lärlingssystem kan fungera som utbildningssystem fullt ut i ett ”senmodernt” arbetsliv. Tillgången till arbetsplatser kan sägas vara den svenska lärlingsutbildningens svaghet historiskt och var en bidragande orsak till att lärlingsutbildningen övergavs som utbildningsmodell i Sverige på 1930-talet (Larsson 2001, Berglund 2009).

I studierna av lärlingsförsöket förekom en stor variation mellan utbildningsprogrammen och skolorna i hur väl de kunde tillgodose lärlingselevernans behov av lärlingsplatser. De skolor som hade de största problemen att anskaffa arbetsplatser och att upprätthålla kontakterna med arbetsplatserna var de som kännetecknades av instabilitet i verksamheten med täta byten av rektorer och lärare, nedläggningar och sammanslagningar

med andra skolor. Bristen på lärlingsplatser kunde också relateras till specifika program, där elprogrammet svarade för de största svårigheterna när det gällde rekrytering av lärlingsplatser. Omvårdnadsprogrammet hade det genom den särskilda praktikorganisationen lättast att få tillgång till arbetsplatser.

Det arbetsplatsförlagda lärandet

Det förefaller finnas uppfattningar om att ”bara man är på en arbetsplats så lär man sig” ett yrkeskunnande, men Billett (2001, 2006) visar att det måste finnas strukturer på arbetsplatsen som kan medverka till att kvalificera för yrkeskunnande, där handledningen har en viktig funktion. På olika arbetsplatser finns varierande erfarenheter och traditioner av att lära och forma olika slags praktikanter, nyanställda och lärlingar till verksamhetens förutsättningar och produktion – det som Billett (2006) benämner som arbetsplatsens läroplan. Arbetsplatsernas läroplaner handlar om i vilken ordning som olika arbetsmoment lärs på arbetsplatsen, vilken typ av arbetsuppgifter som lärlingseleven får tillgång till och vilken handledning som ges. Med tanke på de programskillnader som framkom i studierna av lärlingsutbildningen kan det också vara relevant att lyfta fram yrkenas läroplaner (Billett 2003), där utbildningstraditionerna mellan yrkesområdena och de specifika yrkena ligger till grund för hur lärandet på arbetsplatserna iscensätts, liksom för hur den specifika arbetsplatsens läroplan gestaltas. Exempel på det är skillnaderna mellan handels- och administrationsprogrammet och omvårdnadsprogrammet, där arbetsplatsernas strukturer tycktes fungera bättre för kvalificering av yrkeskunnandet jämfört med byggprogrammet och elprogrammet, där det var mer problematiskt. En orsak kan vara att branscherna har olika utbildningstraditioner men också att det var övervägande små företag med under 10 anställda som medverkade i lärlingsutbildningen inom bygg och el. Tyska studier (Lundahl & Sander 1998) visade att det framför allt är inom småföretag som lärlingarna riskerade att få ett snävt yrkeskunnande. Lärlingarna riskerade också att ses som billig arbetskraft och det kunnande de fick tillgång till svarade endast mot företagets specifika behov. Storföretagen hade råd att hålla sig med en organiserad utbildningsverksamhet där till exempel övningsverkstäder gjorde det möjligt för eleverna att omväxlande finnas i produktionen och i övningsverkstaden.

Även om det fanns tillgång till arbetsplatser så var den arbetsplatsförlagda utbildningen av mycket varierande kvalitet. Inom omvårdnadsprogrammet kunde bredden i utbildningsinnehållet tillgodoses bäst. Det kunde bero på dels att kursplanernas innehåll var anpassade till olika typer av omsorgs- och vårdverksamheter och dels på att ett rotationssystem mellan olika typer av vårdverksamheter användes för att kunna tillgodose innehållet utbildningen. Detta bygger på en tidigare tradition för vårdpraktiken i vårdlinjen

(Lindberg & Wärvik, kommande) Ytterligare en bidragande orsak var att arbetsplatserna hade utbildade handledare. I jämförelse med byggprogrammet och elprogrammet var som framgått mest små arbetsplatser engagerade i den gymnasiala lärlingsutbildningen med en liten andel handledare med utbildning för uppdraget. Detta i kombination med att lärlingseleven förväntades stanna på en och samma arbetsplats under hela utbildningen grundade problematiken om att få tillgång till ett kvalificerat yrkeskunnande. För handels- och administrationsprogrammets del ansåg respondenterna att den arbetsplatsförlagda utbildningen fungerade relativt väl, men kunde vara av mycket varierande innehåll. Trots en låg nivå på antalet utbildade handledare fanns det inom handeln en vana att ta emot nya medarbetare och mer eller mindre utvecklade system hade utvecklats för lärande på arbetsplatserna. Det gavs exempel på att eleverna både roterade mellan arbetsplatserna eller stannade under hela utbildningen på en arbetsplats, beroende på arbetsplatsens storlek och lärlingselevens önskemål. Flexibiliteten i upplägget berodde till stor del på att den särskilda ALF-kursen användes i hög utsträckning, vilket var en kurs som var mycket tänjbar i relation till olika arbetsplatsers förhållanden och produktionsvillkor.

För att ett expansivt och brett lärande ska äga rum på arbetsplatsen visar Fuller och Unwins (2003) studier att möjlighet till deltagande i olika praktikgemenskaper inom och utom arbetsplatsen samt tillgång till flera olika slags arbetsprocesser är viktigt. Även yrkenas utbildningstraditioner samt vilka möjligheter som erbjöds lärlingarna på arbetsplatserna är viktiga betingelser för om lärandet ska bli expansivt eller restriktivt (Fuller & Unwin 2003).

Villkor för uppföljning, bedömning och betygssättning

Två typer av bedömningar kunde urskiljas vid uppföljningen av elevernas arbetsplatsförlagda lärande, den ena var av social karaktär och den andra typen av uppföljning syftade till att skaffa underlag för bedömning av yrkeskunnandet. Uppföljningar som var av social karaktär handlade i huvudsak om att besöka arbetsplatsen för att stämma av hur det fungerade socialt för eleven på arbetsplatsen. Sådana uppföljningar kunde genomföras av exempelvis studie- och yrkesvägledare, lärlingssamordnare eller kärnämneslärare, medan de uppföljningar som riktades mot bedömning av yrkeskunnandet i huvudsak genomfördes av yrkeslärare.

För bedömningar av yrkeskunnandet användes olika slags underlag, som kunde vara en kursplan med betygskriterier, en checklista med specificerade uppgifter som prickades av ifall de var genomförda eller olika typer av matriser som konstruerats av lärarna. Det som var gemensamt för dessa underlag och för det som avhandlades i uppföljningssamtalen var,

som även Kristmansson (2016) visar, huruvida lärlingseleverna hade gjort vissa arbetsuppgifter eller inte, men bedömningen riktades sällan mot kvaliteten i arbetet, mot framsteg, svårigheter eller behov av träning eller handledning för genomförandet.

Bedömningens formativa funktion har uppmärksammats allt mer och anses som ett viktigt redskap för lärande (Sadler 1998) men var inte framträdande i hur bedömningen genomfördes i lärlingsutbildningen. Överhuvudtaget kunde uppföljningen och bedömningen av det arbetsplatsförlagda lärandet betecknas som bristfällig i relation till de möjligheter som skulle kunna erbjudas. I en studie inom den danska lärlingsutbildningen synliggör Kvale (2004) olika bedömningsformer i yrkesutbildningen praktiker som exempelvis: bedömning i förhållande till olika modeller/standarder, bruksvärdering av produkter (kundvärdering), värdering av kolleger och handledare, egenvärdering genom att ges nya uppgifter, värdering genom ökat ansvar för uppgifter. Dessa varierande bedömningsformer skulle kunna bidra till att vidga synen på bedömning av det arbetsplatsförlagda lärandet och det skulle ge eleverna tillgång till de kvalitetsnormer som gäller inom yrkesområdet.

Lärlingselevernas redskap för att dokumentera arbetsuppgifterna dominerades av loggböcker och tidrapporteringar. Dessa underlag användes också för kontroll och disciplinering av lärlingseleverna. Denna kontrollfunktion riskerade att motverka elevens möjlighet att få ökat inflytande över sitt lärande genom självbedömning som betonas som viktig för lärandet av bland andra Black och William (2009).

Utmärkande för de skolor som hanterade uppdraget med uppföljning och bedömning mest kompetent var att de hade välutbildade lärare med lärarutbildning, goda kontakter med yrkesbranscherna och att möjligheter till kompletterande utbildning fanns i skolan. Samtliga lärare betonade vikten av att göra täta besök på arbetsplatserna för att säkra kvaliteten i utbildningen, framförallt när det gällde bedömning och betygssättning. Men majoriteten av lärarna sade sig inte ha tillräckligt med tid för att genomföra detta. Tidsbrist hos lärare och handledare samt alltför lite skolförlagd tid för eleverna motverkade också möjligheterna att bearbeta och reflektera kring lärlingselevernas erfarenheter från det arbetsplatsförlagda lärandet.

Uppföljningssamtalens potential för samverkan mellan arbetsplatsen och skolan skulle också kunna tillvaratas bättre. Genom samtalen gavs det möjlighet att samla information om olika lärlingsplatsers potential för utbildningen samt att stärka handledarens pedagogiska och didaktiska uppdrag. Sådana bedömningar skulle också kunna ses som en återkoppling från arbetsplatsen till läraren om vilka förutsättningar som fanns för yrkeslärande på den specifika arbetsplatsen och om handledarens kunnande och didaktiska förmåga. Uppföljningssamtalen skulle också kunna användas till att utforska möjligheter till

varierande bedömningsformer. Flera av lärlingslärarna pekade också på möjligheten att stödja handledaren i sitt utbildningsuppdrag i samband med arbetsplatsbesöken.

Helheten i utbildningen

Helheten i lärlingsförsöket speglas här i förhållande dels till hur samband mellan den arbetsplatsförlagda och den skolförlagda undervisningen skapas, dels till hur möjligheter att integrera kärnämnen med yrkesämnen tas tillvara. Fuller och Unwins (2003, 2004) kännetecken för expansiva respektive restriktiva förutsättningar för yrkeslärande används för beskrivningarna. Egenskaperna för de expansiva lärlingsutbildningarna representerar kvalitativt bättre förutsättningar för att utveckla yrkeskunnande än de kännetecken som identifierar restriktivt lärande.

Skilda världar i parallella spår

Aarkrog (2005) och Tanggaard (2007) menar att en kombination av skolförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning har en potential att erbjuda goda förutsättningar att utveckla en kvalitativt god yrkeskunnighet. Men det måste finnas en väl fungerande kommunikation mellan skola och arbetsplats. Den dominerande bilden utifrån studierna var att de skolförlagda delarna och de arbetsplatsförlagda delarna i utbildningen fungerar som parallella spår som löper bredvid varandra, snarare än som en helhet.

Det fanns dock intentioner bland lärarna att knyta samman innehåll mellan skolan och arbetsplatsen genom att ge uppgifter som skulle genomföras på arbetsplatsen. Uppgifter och loggböcker var tydligast förekommande på omvårdnadsprogrammet och i viss mån inom handels- och administrationsprogrammet, men förekom sällan på bygg- och elprogrammen. På byggprogrammet och elprogrammet fanns istället olika typer av tidrapporter och loggböcker där de arbetsuppgifter som hade genomförts noterades och användes av lärlingsläraren för att bokföra arbetsplatsens innehåll jämfört med skolans kurser. Detta är ett sätt som används även inom det skolförlagda byggprogrammet (Berglund 2009). Dessa dokumentationsunderlag användes i obetydlig grad för reflektion utan snarare som redskap för kontroll av vad som genomförts på arbetsplatsen och närvaro. Fuller och Unwin (2003) lyfter fram att tid ska finnas för reflektion för ett expansivt lärande ska kunna ske, men kravet på reflektion ställer även krav på planeringen av lärlingens studiegång i företaget (eller företag i samverkan) vilket blir en central utmaning för lärlingsutbildningens fortsatta utveckling. Om reflektion ska ske i skrift behöver eleverna få undervisning i vad det innebär att reflektera samt få öva på detta, få feedback på det de skriver och förstå vad reflektionen är till för. Annars riskerar uppgiften att bara bli ännu en (meningslös) skrivuppgift att genomföra. Detta kan jämföras med en

studie av Smith m.fl. (2008) av yrkesutbildning i England och Wales där yrkes eleverna skulle skriva en loggbok, men eftersom de inte förstod dess syfte och inte hade fått någon explicit undervisning i reflekterande skrivande uppfattade eleverna den som en meningslös uppgift.

Skolans och arbetsplatsens komplementära funktioner

I vilken mån lärlingseleverna fick tillgång till ett brett yrkeskunnande berodde som framgått på vilka möjligheter som gavs för deltagande i flera olika praktikgemenskaper och på möjligheter för yrkeslärandet i dessa gemenskaper, vilket enligt Fuller och Unwin (2003, 2004) är viktiga kännetecken för expansivt lärande.

Förutom möjligheter till rotation mellan olika typer av arbeten och arbetsplatser är även skolornas möjligheter att ge kompletterande utbildning i yrkesämnena betydelsefull. På så sätt kunde arbetsplatsernas begränsningar kompenseras och kompletteras genom skolförlagt lärande, eller av köp av kurser från externa anordnare. Initiala föreställningar i lärlingsförsöket om att i stort sett allt innehåll i yrkesämnena skulle vara möjligt att genomföra på arbetsplatser fick överges då det var svårt att genomföra det upplägget. Lokaler och verkstäder iordningsställdes i skolorna för grundläggande och kompletterande yrkesutbildning. De lokaler och den utrustning som ställdes till förfogande för lärlingsutbildningen på skolorna varierade starkt och gav olika möjligheter för skolförlagt yrkeslärande. Bristen på resurser i vissa skolor riskerade att minska bredden och flexibiliteten i utbildningen i yrkesämnena. Potentialen i arbetsplatsens och skolans komplementära funktioner kunde inte heller tas tillvara fullt ut på grund av bristande resurser i skolan eller på grund av att en så stor del av yrkesutbildningen måste arbetsplatsförläggas enligt förordningen (SFS 2007:1349).

Kvalitativa bedömningar av var utbildningen bäst kan genomföras borde vara mer styrande för var yrkesämnena ska förläggas än en fastställd procentsats som är lika för alla program oavsett programmets innehåll och karaktär. Det finns exempel på skolor som arbetat med att identifiera kunskapsområden där skola och arbetsliv kan komplettera varandra, men det förutsätter att lärarna både har möjlighet och kunskap att undersöka arbetsplatserna som potentiella resurser för utvecklingen av yrkeskunnande. Det krävs också att de uppmärksammar de begränsningar för att utveckla yrkeskunnande som förekommer.

Kärnämnen och yrkestexter

För kärnämnenas del saknades det i våra studier på det hela taget en diskussion om de skulle kunna genomföras på annat sätt än i skolan som i den arbetsplatsförlagda

utbildningen. Både i elevers och i lärares utsagor framkommer att kärnämnenas bedrivs traditionellt i lärlingsutbildningen i likhet med elevernas erfarenheter av hur det har sett ut i grundskolan. Diskussioner om infärgning av kärnämnenas innehåll från de olika programmen saknades i stort sett helt. Kärnämnenas betraktades inte som en resurs för yrkeslärandet utan som ett stoff som var gemensamt för alla yrkesprogrammen och som ligger vid sidan om innehållet i yrkeskunnandet. Karlssons (2006) etnografiska studier av skriftbruk i yrkeslivet visar att det finns en betydligt rikare användning av skrift i vanliga yrken än yrkesutövarna själva var medvetna om, samt att det tycks som om yrkesutövarnas kompetens att använda yrkestexter ökar deras möjlighet till självständigt arbete. Om skolan inte lyfter fram yrkenas skriftbruk, och skriftbruk enbart tolkas som det som eleverna läser eller skriver i kärnämnenas, kan frågan ställas om hur väl eleverna förbereds för alla aspekter av det kommande yrkeslivet.

Yrkestexter i utbildningen skulle enligt Lindberg (2003b) kunna överbrygga innehåll mellan arbetsplatsen och skolan, men vi fann att den skolförlagda delen av utbildningen dominerades av typiska skoltexter, endast undantagsvis förekom yrkestexter. Det är främst yrkeslärarna som utifrån sitt yrkeskunnande kan ha kunskap och förmåga att arbeta med olika typer av yrkestexter, men frågan är vilka möjligheter det fanns att arbeta med detta (tillsammans med kärnämneslärarna) när en så stor del som 80 procent av yrkesämnena ska genomföras på arbetsplatsen? Fuller och Unwin (2003) lyfter också fram möjlighet att få att använda yrkestexter som konkreta redskap är ett kännetecken för ett expansivt lärande. Arbetsplatsernas handledare skulle kunna bli en resurs genom att bli uppmanade av lärlingsläraren att se till att lärlingseleverna får tillfälle att öva på arbetsplatsens skriftbruk under handledarens ledning. Men det räcker inte att bara funktionellt kunna använda de textuella redskapen. I Pauls avhandling (2017) framkommer att det är viktigt att förstå varför texter används på det sätt som görs, särskilt i yrken där skriftbruk används för riskhantering. En stor del av de textuella redskapen i yrkena var osynliga både på arbetsplatserna och för lärarna och eleverna. Därmed blir de aldrig föremål för undervisning, vilket särskilt för elever med läs- och skrivsvårigheter skapar hinder i deltagandet på arbetsplatsen om de inte får hjälp att utveckla strategier för att hantera texterna (Jfr Olofsson, 2011).

Högskolebehörigheten

Högskolebehörigheten sågs som viktig av majoriteten av studiens lärare och elever, med några få undantag av elever och lärlingslärare på byggprogrammet som och menade att det inte var så viktigt med högskolebehörigheten utan att det viktiga var att betona anställningsbarheten. Lärare som betonade anställningsbarhet tolkade den i en snäv

bemärkelse som att få en första anställning (Jfr Kristmansson 2016). Andra lärare som betonade att högskolebehörigheten var viktig tolkade att möjlighet till vidare studier och en bred utbildning var en viktig garant för en långsiktig anställningsbarhet.

Vi fann en tendens till att lärlingselevernars intresse för att bli högskolebehöriga ökade i slutet av utbildningen då de insåg att de ville få fler möjligheter i framtiden än att arbeta inom ett specifikt yrke. De flesta kärnämnen lades i början av utbildningen vilket fick till följd att lärlingseleverna riskerade både att få lägre kärnämnesbetyg än om de lästs när de blivit mer intresserade. De riskerade också att få brist på tid att läsa kärnämnen eller välja till extra kurser då utbildningen i högre grad var arbetsplatsförlagd i slutet. Ett kännetecken för ett expansivt lärande är enligt Fuller & Unwin (2003) att lärlingsutbildningen ska medge en progression av lärandet för att möjliggöra en vidare karriär till skillnad från ett restriktivt lärande som är inriktat mot arbete. Erbjudandena av möjligheter för eleverna att nå högskolebehörighet visar tydligt hur det fanns stora skillnader i graden av expansivt och restriktivt lärande mellan de olika skolorna och programmen.

Individualiserat yrkeslärande

Lärlingseleverna talar om att de upplever skolan och arbetsplatsen som skilda världar och de ofta lämnas att på egen hand knyta samman den skolförlagda och den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (jfr Kristmansson 2016). Lärandet inom lärlingsutbildningen blev också i hög grad individuellt, då lärandet på arbetsplatsen sällan behandlades kollektivt i helklass där elevernas erfarenheter lyftes fram och gjordes till resurser i lärandet (jfr Lagström 2012).

Om eleverna fick uppgifter med sig till arbetsplatsen behandlades dessa enskilt och skriftligt mellan lärare och elev, och därmed tillvaratogs inte den potential för kollektivt lärande som en hel klass skulle kunna ha nytta av i bildandet av gemensam kunskap. Inte heller dagliga upplevelser från det arbetsplatsförlagda lärandet behandlades kollektivt i skolan. I enbart enstaka fall har vi fått exempel på när lärandet på arbetsplatsen lyfts till en del av undervisningen i yrkesämnena eller ännu mer sällan i den individuella erfarenheten kunde omformas till en kollektiv resurs i ämnesundervisningen.

Möjligheten att lyfta elevernas skilda erfarenheter från arbetsplatsen till kollektivt lärande i skolan, skulle kunna ge eleverna tillgång till att upptäcka att arbetet på andra arbetsplatser kan ta andra former och innehåll. Det skulle kunna vara ett sätt att skapa bredd och fördjupning i undervisningen samtidigt som lärandet i skolan och på arbetsplatsen knöts samman tydligare. Dock behöver både yrkeslärarna och kärnämneslärarna ha den didaktiska förmågan att fånga upp och göra dessa erfarenheter till ett undervisningsinnehåll att bygga på.

Referenser

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137-147.
- Baethge, M. & Arends, L. (2009). *Feasibility Study-VET-LSA*. A comparative analysis of occupational profiles and VET programs in 8 European countries. German Federal Ministry of Education and Research.
- Bahl, A. (2013). "Between a rock and a hard place"- structural dilemmas of workplace trainers in German apprenticeship training in Akoojee, Gordon, Hauschildt & Hofmann (Eds.) *Apprenticeship in a globalised world. Premises, promises and pitfalls*. INAP
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In *Situated literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Barton, Hamilton and Ivanic (eds.), London: Routledge.
- Belfiore, M., Defoe, T., Folinsbee, S., Hunter, J. & Jackson, N. (2004). *Reading Work: Literacies in the new workplace*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandling. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete 4. Stockholms universitet.
- Berglund, I. & Lindberg, V. (2012). *Pedagogiskt och didaktiskt arbete i försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning under åren 2009-2011*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. Opublicerad rapport.
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2014a). *Arbetsgivarnas användning av statsbidraget och erfarenheter av att ta emot lärlings elever*. Skolverket.
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2014b). *Försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. Opublicerad rapport.
- Berglund, I., Wass, K & Wärvik, G-B (2016). *Samverkan mellan skolan och det lokala arbetslivet inom gymnasial lärlingsutbildning – organisatoriska och didaktiska modeller*. Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Opublicerad rapport.
- Berner, Boel (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of education and work*. Vol. 23, No. 1, pp 27-42
- Black & William (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. Vol. 21(1), s 5–31
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2003). Vocational Curriculum and Pedagogy: an activity theory perspective. In *European Educational Research Journal*, Volume 2, Number 1, 2003, 6-21.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. In *Journal of curriculum studies*, Vol., 38, No 1, 31-48.
- Billett, S. (2011a). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Dordrecht: Springer.

- Billett, S. (2011b). Workplace curriculum: practice and propositions. In F. J. R. C. Dochy (Ed.), *Theories of Learning for the Workplace: Building Blocks for Training and Professional Development Programmes*. London: Routledge
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2). 77-101.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Malmö: Liber.
- Clarke, L. & Winch, C. Eds. (2007) *Vocational education. International approaches, developments and systems*. New York: Routledge
- Eliasson, Eva, (2009) *Metod, personlighet och forskning. Kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur 1958-1999*. Doktorsavhandling Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: ILO.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2002). *Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap).
- Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997) *På tröskeln till omvårdnadsvärlden*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen. Umeå universitet.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2002). Developing pedagogies for the contemporary workplace. In K. Evans, P. Hodgkinson & L. Unwin (Eds.), *Working to learn: transforming learning in the workplace*. London: Kogan Page.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education & Work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integreting organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (Eds.). *Workplace Learning in Context*. New York: Routledge.
- Härdig, J. (1995). *Att utbilda till arbetare. En studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.
- Karlsson, A-M. (2006) *En arbetsdag i skriftsambället: ett etnografiskt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by Reading and Writing: Literacy Practices, Roles, and Genres in Common Occupations. In *Written Communication* 26(1), s. 53-76.
- Karlsson, A-M. & Nikolaidou, Z. (2012) Construction of caring identities in the new work order (pp507-519) In C. Bazerman et al (eds.) *International Advances in Writing Research*. Anderson SC: Parlor Press.
- Karlsson, A.-M. & Nikolaidou, Z. (2016). The Textualization of Problem Handling: Lean Discourses Meet Professional Competence in Eldercare and the Manufacturing Industry. *Written Communication*, 33(3), 1-27.
- Karlsson, A-M. & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk & Stil*, 22(1), 110-134.

- Kristmansson, P. (2016). *Gymnasial lärlingsutbildning på handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. Doktorsavhandling. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.
- Nielsen, K. & Kvale S. (red.) (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (2004). Praktikkens evalueringsformer. I *Uddannelse*, Vol.37, No.10, p. 36-42.
- Lagström, A. (2012). *Lärlingslära – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Doktorsavhandling. Institutionen för vård och hälsa vid Sahlgrenska Akademin. Göteborgs universitet.
- Larsson, L. (2001). *Industri- och hantverksutbildning under två sekel*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 194. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lemar, S. & Olofsson, J. (2010). *Om lärlingsrådets funktioner*. Bilaga 4 i SOU 2010:75.
- Lindberg, V. (2003a). Learning Practices in Vocational Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 2 (157–179).
- Lindberg, V. (2003b). *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS Förlag.
- Lindberg, V. (2007). *Skriftspråklighet inom yrkesutbildning och arbetsliv. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Lindberg, V. & Wärvik, G.-B. (kommande). Vad är ett yrkesämne? Ingår i A. Fejes, V. Lindberg & G.-B. Wärvik (red.), *Yrkesdidaktikens mångfald*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Lundahl, L & Sander, T. (1998). Germany and Sweden – Two Different Systems of Vocational Education. *TNTEE publications*.
- Lundahl, L, Erixon, I, Lundström, U. & Rönnberg, L. (2010). Setting things right? Swedish Upper Secondary School reforms in a 40-years perspective. *European Journal of Education*, Vol. 45, No.1, part I
- Nilsson A. (2013) *Lärlingsutbildningen – ett alternativ i yrkesutbildningen 1940-1975* i Håkansson, P. och Nilsson, A. (Red). *Yrkesutbildningens formering i Sverige 1940-1975*.
- OECD (2008). *Reviews of Vocational Education and Training in Sweden*
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning*
- Olofsson, J. & Panican, A. (2012). *Lärlingsutbildningen - aktuella erfarenheter och framtida möjligheter. Företagens kompetensförsörjning, rapport nr 2*.
- Olofsson, H. (2011). *Skriftbruk i fordonsverkstaden: en studie av läs- och skrivstrategier i mötet med arbetslivets texter*. Doktorsavhandling. Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ostendorf, A. (2012). Informal workplace ‘educators’: The hidden protagonists of workplace learning. In L. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf and P. Pasqualoni (Eds.). *Decoding the meanings of learning at work in Asia and Europe*. Innsbrück university press.

- Pang, P. (2015). Learning to work during work placement: negotiating access to work and participation through 'Origination' and establishin a 'Legitimate Prescence'. *Journal of Vocational Education and Training*. 67:4. 543-557.
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnande i gymnasial lärlingsutbildning. Vård- och omsorgselevs möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriftpraktiker*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholm
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper*. Regeringen.
- Prop. 2010/11:104. *Kvalitet i gymnasial lärlingsutbildning*. Regeringen.
- Sadler D. R. (1998) Formative Assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 77-84.
- Scheeres, H. (2007). Talk and Text at Work: Beyond language and literacy skills. *Literacy & Numeracy Studies*. 15(2). 5-18.
- SFS1992:394. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2007:1349. *Förordning om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:756. *Förordning om statsbidrag för handledarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 1999:12. *Förordning om särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program*. Skolverket.
- Skolinspektionen (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken – en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*. Rapport 2011:2.
- Skolinspektionen (2013). *Gymnasial lärlingsutbildning. En kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning*. Rapport 2013:02.
- Skolverket (1996). *Ur nöd – i lust. Samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen på program med yrkesämnen*. Stockholm: Skolverket. (Författare: Elisabeth Rudhe).
- Skolverket (2000a). *Byggprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:02. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Elprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:03. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000c). *Handels- och administrationsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:07. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000d). *Omvårdnadsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:15. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002). *Efter skolan*, Rapport 223.
- Skolverket (2012). *Gymnasial lärlingsutbildning de tre första åren 2008-2011*. Rapport 373.
- Skolverket (2013). *Utvecklingen av lärlingsutbildningen*. Rapport 397.
- Smith, J., Satchwell, C., Edwards, R., Miller, K., Fowler, Z., Gaechter, J., Knowles, J., Phillipson, C. & Rosheen Young. (2008). Literacy practices in the learning careers of childcare students. *Journal of Vocational Education & Training*. 60:4, 363-375.
- Socialstyrelsen (2006). *Vård och omsorgsassistenters kvalifikationer*. Grundläggande nivå.

- SOU 2008: 27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2009:85. *Gymnasial lärlingsutbildning – Hur blev det? Erfarenheter från det första försöksåret*. Delbetänkande av Nationella Lärlingskommittén.
- SOU 2010:19. *Lärling – en bro mellan skola och arbetsliv*. Betänkande av Lärlingsutredningen.
- SOU 2010:75. *Gymnasial lärlingsutbildning – Utbildning för jobb. Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning*. Betänkande av Nationella Lärlingskommittén.
- SOU 2011:72. *Gymnasial lärlingsutbildning – med fokus på kvalitet!* Slutbetänkande av Nationella Lärlingskommittén.
- Sundin, S. (2010). *Statistik från lärlingsförsökets första år* [PowerPoint-presentation. Skolverket.
- Sundqvist Nilsson, U. K. (2009). *Lärlingsystem i andra länder – en jämförande studie*. Bilaga 3 i SOU 2009:85.
- Svensk Handel (2011). *Handelns kompetensbehov. September 2011*. Finns att hämta på www.svenskhandel.se.
- Sveriges Kommun och Landsting (2011). *Möjligheternas generation?*
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education & Work*, 20(5), 453-466.
- Törnquist, Agneta (2004). *Vad man ska kunna och hur man ska vara. En studie om enhetschefers och Vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS förlag.
- Utbildningsdepartementet (2001). *En utveckling av gymnasieskolans kärnämnen. Förutsättningar för en förändrad utformning av vissa kärnämneskurser i gymnasieskolan*. Utbildningsdepartementets skriftserie, rapport 3. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a Social System *The Systems Thinker*, 9(5).

Bilagor

Bilaga 1: Poängplan lärling jfr nationell

Bilaga 2: Beskrivning av skolorna och lärarnas kvalifikationer

Bilaga 3: BP programstruktur

Bilaga 4: EC programstruktur

Bilaga 5: HP programstruktur

Bilaga 6: OP programstruktur

Poängplan

Poängplanestruktur gymnasial lärlingsutbildning i jämförelse med nationell yrkesförberedande program.

Jämförelsetabell av poängplaner

Ämnen	Gymn. lärling	Nationell
Svenska alt. Svenska som andraspråk	100	200
Engelska	100	100
Matematik	100	100
Religionskunskap	50	50
Historia	50	
Idrott och hälsa	50	100
Samhällskunskap	50	100
Estetisk verksamhet		50
Naturkunskap		50
Totalt	500	750

Karaktärsämnen(gemensamma, valbara)	1600	1350
Projektarbete	100	100
Individuellt val*	300	300
Totalt antal gymnasiepoäng	2500	2500
Varav arbetsplatsförlagt (minst)	1250	360

Läs mer om utbildningens innehåll i förordning (2007:1349) om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning, 8§.

[Förordning \(2007:1349\) om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning](#)

* Fristående skolor kan välja att på annat sätt än genom individuellt val ge eleverna möjligheter att tillgodogöra sig motsvarande gymnasiepoäng.

Senast granskad: 22 november 2008

Innehållsansvar: Gymnasieenheten

Bilaga 2

Beskrivning av skolorna och lärarnas kvalifikationer

I följande ges kortare beskrivningar av skolorna och lärarnas kvalifikationer i relation tabell 2 ovan.

Skola 1 och 2 ligger båda i små bruksorter, men skolorna skiljer sig åt genom att skola 1 är en sedan lång tid etablerad kommunal skola till skillnad från skola 2 som är en fristående skola och som etablerades i samband med lärlingsförsöket.

Skola 1 har en tradition med lärlingsutbildning inom det individuella programmet (IV) där lärarna tidigare var grundskolelärare, men då skolan expanderade anställdes flera nya yrkeslärare. Lärarna hade tidigare ansvar för flera olika gymnasieprogram inom IV oavsett vilken lärarutbildning de själva hade. Den traditionen bröts när skolans lärlingsutbildning expanderade och flera behöriga yrkeslärare anställdes. De nya yrkeslärarna började då ifrågasätta om de verkligen kunde medverka till en kvalitativt bra utbildning om de själva inte kunde yrket. Vid studiens genomförande levde två traditioner sida vid sida, den tidigare IV-traditionen med den senare programinriktade traditionen som de nya yrkeslärarna skapade, men småskaligheten innebar att lärarna fortsatt ansvarade för fler än ett program. Trots småskaligheten fanns tre av de program som ingår i vår studie (BP, HP och OP) representerade på skolan.

Skola 2 startade på orten samma läsår som lärlingsförsöket. Skolan flyttade då in i en gammal industrifastighet som var i stort behov av renovering, där lärlingselever på byggprogrammet och elprogrammet fick delta i renoveringen. Vid skolan finns enbart lärlingsutbildning. Under lärlingsförsöket präglades skolan av uppbyggnadsarbete och provisoriska lösningar. På BP anställdes initialt i lärlingsförsöket en person som hade ett stort kontaktnät inom byggsektorn på orten men som varken hade en formell yrkesutbildning eller tidigare erfarenhet av lärararbete i skolan som lärlingslärare. Däremot hade han lång erfarenhet av byggverksamhet och eget företagande. Vid den tredje studien fanns en annan lärlingslärare inom BP, även den läraren saknade behörighet, men hade erfarenheter från byggbranschen. HP startade verksamheten i provisoriska lokaler med en tillfällig lärare. Dessa ersattes efter en termin av en yrkeslärare med behörighet för programmet. Samma yrkeslärare fanns kvar vid den tredje studien och verksamheten vid HP framstod som relativt stabil. EC som ingick i den tredje studien hade en del av sin verksamhet förlagd i skolans lokaler, men även i en annan lokal några mil från orten. Läraren var inte behörig, men hade lång erfarenhet av undervisning inom EC.

Skola 3 ligger i en förortskommun. Det är en sedan lång tid väl etablerad kommunal skola med många olika gymnasieprogram och däribland flera yrkesprogram. Skolan har deltagit i ett tidigare lärlingsförsök och den nu pågående försöksverksamheten utgör endast en liten del av skolans yrkesutbildning, men kan ses som en fortsättning av det tidigare lärlingsförsöket. Inom BP erbjöds lärlingsutbildningen endast inom inriktningen måleri och inom så kallade specialyrken, som består av smala byggyrken som exempelvis golvläggare och glastekniker. Lärlingslärarna hade varierande bakgrund, endast en lärare inom måleri har en relevant yrkesbakgrund för byggprogrammet och lärlingsutbildningen präglas av måleriinriktningen. Övriga lärlingslärare/mentorerna, varav en är kärnämneslärare, har fått uppdrag i lärlingsutbildningen som en utfyllnad av tjänsterna.

Skola 4 och 5 ligger i samma stad som vi karaktäriserat som en större stad. De två skolorna är fristående och tillhör två olika skolkoncerner. Skola 4 etablerades cirka fem år innan vi inledde vår studie inom några yrkesprogram medan skola 5 etablerades samma läsår som lärlingsförsöket startade.

Skola 4 deltar med BP och OP i studien, men det finns flera yrkesprogram som erbjuds inom lärlingsförsöket på skolan. De båda programmen har tämligen olikartade historia och förutsättningar trots att de finns inom samma skola. Byggprogrammet med inriktning mot måleri startade då skolan etablerades fem år innan försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning startade. Sedan utvidgades byggprogrammet med en ”golvinriktning” efter några år. OP startade samma år som lärlingsförsöket på skolan. Skolan kan därför betecknas som relativt etablerad inom BP men nyetablerad i relation till OP. Skolan deltog endast i den första av studierna.

På BP hade lärlingsläraren inom inriktningen måleri en bakgrund som målare, men läraren saknade såväl egen gymnasial yrkesutbildning som lärarbehörighet. Läraren inom golvinriktningen var behörig yrkeslärare med lång erfarenhet som lärare. Båda lärarna inom BP hade ett stort kontaktnät på orten inom sina respektive yrkesområden. Inom OP hade lärarna arbetslivserfarenhet som såväl sjuksköterskor som undersköterskor. De saknade lärarbehörighet, men hade båda annan högskoleutbildning samt tidigare erfarenhet av undervisning på OP. Under vår uppföljningsstudie var deras arbete riktat mot att dels etablera arbetslivskontakter inom vårdområdet, dels bygga upp utbildningen på skolan.

Skola 5 deltar med HP som lärlingsutbildning, men de flesta av eleverna på skolan gick på studieförberedande gymnasieprogram eller på det skolförlagda handelsprogrammet. Efter en turbulent start på lärlingsutbildningen rekryterade skolan en lärlingslärare hösten 2009 som hade egen yrkesbakgrund inom handel och försäljning och därtill lärarutbildning för ett studieförberedande gymnasieprogram. Läraren undervisar både på det skolförlagda HP och på lärlingsutbildningen inom HP. På skolan ansvarar främst en studie- och yrkesvägledare, men även kärnämneslärare, för den sociala uppföljningen och rekrytering av lärlingsplatser. Skolan präglas av sitt uppbyggnadsarbete och lärlingsutbildningen har en undanskymd position på skolan och föreföll ha en tynande tillvaro på skolan då få elever valde lärlingsvarianten av HP.

Skolorna 6, 7, 8 och 9 ligger i en av landets storstäder. Två av de fyra skolorna är kommunala skolor och två är fristående skolor. Skola 6, 7 och 8 kan beskrivas som specialiserade på ett yrkesprogram, och på två av dessa ges lärlingsutbildningen som en parallell variant till det skolförlagda yrkesprogrammet. På skola 9 finns flera yrkesprogram utspridda i olika lokaler och BP ligger i en annan del av staden än OP.

Skola 6 är en väletablerad kommunal skola där lärlingsutbildningen på BP initialt gavs endast inom så kallade specialyrken, men sedan har verksamheten breddats till flera yrkesområden. Lärarna som arbetar inom lärlingsförsöket var alla behöriga lärare inom olika byggyrken, men de hade inte specifik kompetens för de yrkesinriktningar som lärlingseleverna utbildade sig mot. En av lärarna arbetade heltid i lärlingsutbildningen och var projektledare för den. De två andra lärarna arbetar delvis med lärlingsutbildningen parallellt med andra byggutbildningar. Under den tredje studien kvarstod samma lärare, men med ett ökande engagemang i lärlingsutbildningen.

Skola 7 deltar med HP och hela skolan är inriktad mot det programmet, där lärlingsutbildningen utgjorde en klass av flera parallella klasser inom HP. Alla lärlingslärare hade lärarutbildning och

erfarenhet av handelsyrket, varav två av lärarna var specifikt behöriga för handelsprogrammet. Kärnämneslärare var involverade som mentorer i utbildningen, med även dessa lärare har erfarenhet av arbete inom handeln. Skolan hade också ett gemensamt lärarlag för lärlingslärarna, där alla lärare som var involverade i lärlingsutbildningen deltog. Under den tredje studien hade en lärare slutat och ersatts med en ny lärare som var behörig inom HP.

Skola 8 är till stor del specialiserade på OP och lärlings eleverna bildade en särskild klass. Det som utmärkte lärlingslärarna var att de anställdes på skolan samtidigt som lärlingsförsöket startade och att de utgjorde ett arbetslag. De var samtliga behöriga lärare inom OP, och de hade skilda kompetenser som kunde täcka olika inriktningar inom vård- och omsorgsområdet. Lärarna undervisade även inom det skolförlagda OP. Under den tredje delstudien hade två av de tidigare lärlingslärarna slutat och ersatts av nya lärare med lärarbehörighet.

Skola 9 erbjuder enbart lärlingsutbildning inom ett flertal program, av dessa ingår BP och OP i vår studie. BP och OP finns i skilda skolbyggnader. BP, som är skolans största program, ligger i en byggnad som också fungerar som ett renoveringsobjekt för byggeleverna. Där utbildas målare och murare/plattsättare. Samtliga lärare på byggprogrammet var obehöriga. De två målarlärarna hade relevant yrkeserfarenhet inom måleriyrket och dessutom högskolestudier. Ingen av de tre andra lärlingslärarna hade en egen yrkesutbildning inom byggområdet, men alla utom en hade erfarenhet av byggverksamhet. OP förfogade över en liten avskild lokal med ett klassrum och ett rum med vissa möjligheter till övningar i yrkesämnet. Lärarna hade båda en relevant yrkesbakgrund och en av dem var behörig lärare.

Skolorna 10 och 11 ligger i en annan av landets storstäder. Skola 10 är kommunal och skola 11 är en friskola. Skola 10 är specialiserad mot HP och ekonomi. På skola 11 finns två yrkesprogram där BP är det dominerande.

Skola 10 representerades av HP där lärlingsutbildningen utgjorde en parallell klass med flera skolförlagda klasser på HP, vilket innebar att skolan hade funktionella och välutrustade lokaler för yrkeskurserna. Samtliga lärare var behöriga och de arbetade både i den skolförlagda varianten och i lärlingsutbildningen.

Skola 11 deltog med BP som också var det dominerande programmet på skolan. Många inriktningar inom byggprogrammet erbjöds, med huvudsaklig inriktning på specialyrken och anläggningsarbete. Två av lärlingslärarna har tidigare arbetat tillsammans på en kommunal skola. De hade båda lång och relevant yrkeserfarenhet, en av dem hade lärarbehörighet. Den tredje lärlingsläraren hade ingen formell yrkes- eller lärarutbildning och hade som huvudsakligt uppdrag att sköta uppföljningen på arbetsplatserna.

Skola 12, 13, 14 och 15 finns samtliga i en av landets storstäder och är alla fristående. Skolorna 12 och 15 tillhör två stora skolkoncerner och skola 15 deltog i studien med samtliga fyra program som ingår i studien, medan skola 15 deltog med EC. Skola 13 är en mindre skola som bidrar med HP och skola 14 där OP har varit föremål för vår studie.

Skola 12 är inriktad mot lärlingsutbildning och erbjuder flera yrkesprogram på flera skolenheter, men EC var det största programmet på den skola vi besökte. Det fanns två lärlingslärare, båda obehöriga men med lång erfarenhet inom såväl yrket som yrkesutbildning. På skolan fanns lokaler/verkstäder med begränsade möjligheter till grundläggande elinstallationskurser.

Skola 13 har en ekonomi- och handels- och administrationsinriktning och erbjöd HP med lärlingsinriktning parallellt med det skolförlagda handelsprogrammet. Skolan startade för 20 år sedan och har aldrig tidigare haft någon form av lärlingsutbildning. Fram till och med slutet av lärlingsförsöket ägdes skolan av en aktör inom dagligvarubranschen, med vilken skolan hade ett nära samarbete. Vi träffade tre av skolans yrkeslärare varav den ena främst arbetade med eleverna i lärlingsförsöket. Samtliga av dessa lärare har en gedigen och relevant erfarenhet från branschen och var behöriga lärare.

Skola 14 är en friskola, som bedrivit skolverksamhet länge och har varit gymnasieskola i ungefär tio år. Skolan har både högskoleförberedande program och yrkesprogram. Två program erbjöds som lärlingsutbildning på skolan och gavs även som skolförlagda program. I denna studie var OP föremål för våra studier. Lärlingseleverna och de skolförlagda eleverna inom ett program gick i samma klass. Lärlingsutbildningen hade pågått sedan försöket och initierades av skolans rektor. Lärlingsläraren var behörig och hade gedigen erfarenhet av både läraryrket och av vårdrket, och hade varit med och byggt upp skolans lärlingsverksamhet.

Skola 15 startade 2010 och erbjuder endast lärlingsutbildning och har samtliga fyra studerade program. Inga elever hade slutfört sin utbildning vid skolan när studien genomfördes under våren 2013. Av de fyra programmens yrkeslärare var det endast HP-läraren som var formellt behörig. Skolan präglades av att den var nyetablerad vilket bland annat visade sig i att de hade provat olika upplägg av utbildningen samt att det fanns svårigheter i att rekrytera lärlingsplatser för eleverna. Vid tidpunkten för undersökningen hade en lärlingssamordnare just anställts med syfte att få kontinuitet i tillgången på lärlingsplatser. Denne samordnare delades med två andra skolor inom skolkoncernen.

Skola 16 och 17 är båda belägna i förortskommuner. Den första har bara lärlingsutbildning och är fristående ingående i en stor koncern samt har alla fyra program som vi undersöker. Den senare är kommunal och bidrar med byggprogrammet till studien.

Skola 16 representerar alla fyra programmen i studien, men skolan kännetecknas av en instabil verksamhet som gjorde det svårt för oss att genomföra studien inom alla programmen. Två av lärlingslärarna var behöriga, på HP och OP. HP-läraren och OP-läraren hade tidigare arbetat i kommunal skola. Lärarna som arbetar på BP- respektive EC hade ingen formell lärarutbildning. Lärarna på skolan skilde sig också åt när det gäller hur länge de arbetat på skolan. Det var endast BP- och HP- lärarna som hade arbetat en längre tid på skolan, de övriga var ganska nya men hade tidigare erfarenhet av att arbeta i skola. En del av programmen hade under det sista året i försöket förvandlats till skolförlagda program på grund av svårigheten att erbjuda eleverna lärlingsplatser i tillräcklig omfattning.

Skola 17 är en kommunal gymnasieskola inriktad på yrkesprogram, men lärlingsutbildning erbjöds endast inom BP och hade pågått sedan försöksverksamheten startade. Alla inriktningar som fanns inom BP på skolan erbjöds som lärlingsutbildning och lärlingseleverna bildade en egen klass oavsett vald inriktning. Av de tre lärlingslärarna på BP var en behörig lärare, en gick lärarutbildningen vid sidan om sitt arbete och den tredje hade ingen lärarbehörighet. Alla tre hade en gedigen erfarenhet av yrkesområdet. En av lärarna hade också rollen som samordnare, och hade rekryterats för att bygga upp lärlingsverksamheten. De andra lärlingslärarna har rekryterats efterhand.

Skola 18 ligger i en kommun med mer än 25000 invånare. Skolan, som är kommunal, ligger centralt i tätorten och erbjöd under höstterminen 2013 elva av de 18 nationella programmen. Av

dessa var sex yrkesprogram. Av de sex yrkesprogrammen erbjöd två lärlingsutbildning och HP var föremål för vår studie. Skolans rektor initierade lärlingsutbildningen när försöksverksamheten startade 2008 som en mix mellan två program, men året efter blev det ett renodlad HP. Lärlingsläraren har haft stor betydelse för dessa elever och för lärlingsutbildningens tillkomst på skolan och framstår som en eldsjäl för lärlingsutbildningen. Lärlingsläraren som var behörig hade en gedigen erfarenhet av arbete på gymnasiets yrkesprogram.

Skola **19, 20 och 21** är samtliga belägna i större städer. Skola 19 och 20 finns i samma stad, den första kommunal och den senare fristående och ingående i en av de större skolkoncernerna. Skola 21 är belägen i en annan större stad och ingår i en annan större skolkoncern.

Skola 19 hade ansvaret för kommunens lärlingsutbildning och erbjöd därför ett flertal yrkesprogram i en lärlingsvariant. Skolans HP ingick i studien. Skolan har varit med sedan starten av lärlingsförsöket 2008 och lärlingsläraren var behörig med stor branschfarenhet och ett stort kontaktnät inom handelsbranschen i närområdet. Skolan hade blandade lärlingsklasser med elever från flera yrkesprogram. Det fanns även en lärlingssamordnare som skötte en stor del av det övergripande arbetet kring skolans lärlingsutbildning, men inom HP var det dock lärlingsläraren som hade hand om det mesta när det gäller kontakten med eleverna ute på arbetsplatserna.

Skola 20 hade enbart lärlingsutbildning inom yrkesprogrammen, men på skolan fanns även högskoleförberedande program. EC var föremål för studien på skolan. Lärlingsläraren var behörig och hade tidigare arbetat på en kommunal skola på orten. Läraren beskrev en skakig verksamhet när han tillträdde för knappt två år sedan. Genom sitt eget personliga kontaktnät av företag på orten hade lärlingsläraren lyckats engagera lärlingsplatser åt alla elever. Skolan erbjöd också begränsade möjligheter för skolförlagd utbildning. budgeten för utrustning var snålt tilltagen och lokalerna alltför trånga, enligt läraren, vilket kunde bekräftas av observationer. Lärlingseleverna blandas med andra yrkesinriktningar i kärnämnesundervisningen.

Skola 21 representerades av EC, men det fanns andra yrkesprogram på skolan. Alla gavs endast som lärlingsutbildning. Båda lärlingslärarna hade behörighet och en av dem hade lång erfarenhet av yrkesutbildning, medan den andre hade arbetat på skolan sedan tre år tillbaka. Verksamheten beskrevs som stabil och lärlingslärarna hade ett stort kontaktnät med ortens elföretag som gjorde att det var relativt lätt för dem att engagera lärlingsplatser. Några av programmets elever hade däremot fått flytta till denna skola på grund av nedläggning av de skolor de började sin utbildning vid. Kärnämneskurserna genomfördes i grupper som var blandade från flera yrkesprogram.

Byggprogrammet

<p>Kärnämnen 750</p> <p>Svenska/ Svenska som andraspråk A+B 200 Engelska A 100 Matematik A 100 Estetisk verksamhet 50 Idrott och hälsa A 100 Naturkunskap A 50 Religionskunskap A 50 Samhällskunskap A 100</p>	<p>100 P r o j e k t a r b e t e</p>	<p>Inriktning Husbyggnad 300 P</p> <p>Byggnadsträ och betong 200 Kurs inom något av ämnena glasteknik, golvteknik eller husbyggnadsteknik 100</p>	<p>Valbara kurser 550 p</p> <p>Kurser inom t. ex. följande ämnen kan erbjudas:</p> <p>Anläggningsmaskinteknik Anläggningsteknik Byggnadsplåtteknik Byggteknik Byggyrkesteknik Engelska Glasteknik Golvteknik Husbyggnadsteknik Matematik Måleriteknik Svetsteknik Naturbruksteknik</p> <p>Kurser som skall erbjudas:</p> <p>Matematik B Engelska B</p>	<p>Indivi duellt -val 300 p</p> <p>Se gymnasie- förordningen</p>
<p>Karaktärsämnen Gemensamma kurser 500</p> <p>Byggkunskap 50 Hus och anläggnings- byggnad 150</p> <p>Måleri och byggplåt 100 Rit- och mätteknik 50 Datorkunskap 50 Projekt och företagande 50 Arbetsmiljö och säkerhet 50</p>		<p>Inriktning Anläggning 300 P</p> <p>Ballastkunskap 50 Anläggning 100 Vägbyggnad 150</p>		
		<p>Inriktning Plåtslageri 300 P</p> <p>Byggplåt 100 Ventilation 150 Lödning och skärning A (IP) 50</p>		
	<p>Inriktning Måleri 300 P</p> <p>Invändig målning 150 Utvändig målning 50 * Planglas A 100 * Golv 100 *=Valbart alternativ</p>			

Föreskrifter om vilka kurser som ingår i programmet finns i SKOLFS 2000:01

Elprogrammet

Kärnämnen 750

Svenska/	
Svenska som	
andraspråk A+B	200
Engelska A	100
Matematik A	100
Estetisk verksamhet	50
Idrott och hälsa A	100
Naturkunskap A	50
Religionskunskap A	50
Samhällskunskap A	100

Karaktärsämnen Gemensamma kurser 400

Datorkunskap	50
Ellära A	50
Elektronik - grundkurs	50
Digitalteknik A	50
Projekt och företagande	50
Elkunskap A	100
Styrteknik A	50

100

P

r

o

j

e

k

t

a

r

b

e

t

e

Inriktning Datorteknik 300

Persondatorer	100
Datorkommunikation	100
Webbdesign	100

Inriktning Elektronik 300

Ellära B	50
Analoga kretsar A	100
Persondatorer	100
Digitalteknik B	50

Inriktning Elteknik 350

Ellära B	50
Växelström trefas	50
Elkompetens A	50
Elkompetens B	50
Reglerteknik A	50
Elarbetsmiljö och säkerhet	100

Inriktning Automation 300

Ellära B	50
Mätteknik A	50
Reglerteknik A	50
Styrteknik B	100
Elkompetens A	50

Valbara kurser 600 - 650 p

Kurser inom t. ex. följande ämnen kan erbjudas:

Arbetsliv
Datorteknik
CNC-teknik
Eldistribution
Elektronik
Elektroniksystem
Elinstallation
Elkunskap
Ellära
Fordonsteknik
Fysik

Kemi
Matematik
Medicinsk teknik
Multimedia
Mät- och reglerteknik
Omvårdnad
Styrteknik
Svetsteknik
Teknikutveckling
Teleinstallation
Underhållsteknik
Vattenkraftteknik

Kurser som skall erbjudas:

Matematik B
Engelska B

Ind. val 300

Se gymnasieförordningen

Handels- och administrationsprogrammet

Kärnämnen	750
Svenska/ Svenska som andraspråk A+B	200
Engelska A	100
Matematik A	100
Estetisk verksamhet	50
Idrott och hälsa A	100
Naturkunskap A	50
Religionskunskap A	50
Samhällskunskap A	100

Karaktärsämnen gemensamma kurser	600
Arbetsmiljö och säkerhet	50
Datorkunskap	50
Administration A	50
Information och layout A	50
Småföretagande A	50
Försäljning och service	50
Turism	50
Näthandel A	50
Praktisk marknadsföring A	50
Projekt och företagande	50
Bransch- och produktkunskap	50
Personlig försäljning	50

100
P
r
o
j
e
k
t
a
r
b
e
t
e

Inriktning	450
Handel och service	
Näthandel B	50
Inköp och varuhantering	100
Praktisk marknadsföring B	100
Handel specialisering (t.ex. livsmedel, mode och textil, elektronik, -sport och fritid ...)	200

Inriktning	450
Turism och resor	
Turism och resor	50
Turism- natur, kultur, miljö	100
Marknad för turism	100
Arbetsmarknad för turism	200

Valbara kurser 300 p	
Exempel på kurser som kan erbjudas:	
Administration B	200
Affärsjuridik	50
Affärskommunikation engelska	50
Affärskommunikation moderna språk	50
Affärsresor	100
Affärsutveckling	50
Databashantering	100
Färskvaror A	100
Färskvaror B	100
Anteckningsstenografi	50
Export och import	50
Fritidsturism	100
Företagsekonomi B	150
Geografi A	100
Historia A	100
IT-stöd	50
Information och layout B	100
Personaladministration	50
Konferens och reception	100
Livsmedelshygien A	50
Livsmedel A	50
Multimedia A	100
Muntlig och skriftlig kommunikation	50
Näthandel C	100
Organisation och ledarskap	50
Praktisk marknadsföring C	50
Psykologi A	50
Rättskunskap	50
Samhällskunskap B	100
Småföretagande B	100
Moderna språk	100 - 200
Telefonförsäljning	50
Transport och spedition	50
Webbdesign	100
Kurser som skall erbjudas:	
Matematik B	
Engelska B	

Ind. val 300

Se gymnasieförordningen

Omvårdnadsprogrammet

Kärnämnen	750	Karaktärsämnen Gemensamma kurser	650	100	Valbara kurser	700	Ind. val	300	Inga nationella inriktningar
Svenska/ Svenska som andraspråk A + B	200	Arbetsmiljö och säkerhet	50	P r o j e k t a r b e t e	Exempel på kurser som kan erbjudas:		Se gymnasie- förordningen		
Engelska A	100	Datorkunskap	50		Alternativ medicin	50			
Matematik A	100	Etik och livsfrågor	100		Barn och ungdoms-sjukvård	200			
Estetisk verksamhet	50	Medicinsk grundkurs	100		Folkhälsokunskap	50			
Idrott och hälsa A	100	Människan socialt och kulturellt	100		Fothälsovård	200			
Naturkunskap A	50	Psykologi A	50		Geriatric	100			
Religionskunskap A	50	Vård och omsorgs- arbete	200		Handledning	100			
Samhällskunskap A	100				Psykiatri	200			
					Hemsjukvård	100			
					Idrott och hälsa B	50			
				Lindrande vård	100				
				Matematik C	100				
				Omvårdnad	150				
				Organisation och ledarskap	50				
				Projekt och företagande	50				
				Rehabilitering och habilitering	100				
				Sjukvård	200				
				Social omsorg	150				
				Socialpsykiatri	100				
				Socialt behandlingsarbete	100				
				Tandvård	200				
				Utvecklingsstörning/ funktionshinder	200				
				Vårdpedagogik	50				
						Kurser som skall erbjudas:			
						Engelska B	100		
						Matematik B	50		
						Historia A	100		