



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH
SPECIALPEDAGOGIK**

HANTVERK OCH FÖRSÄLJNING

– EN STUDIE OM ATT UTVECKLA ARBETSPLATSFÖRLAGT LÄRANDE I FLORISTUTBILDNING



Helena Hellgren

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: NoMia Pda162
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2019
Handledare: Ingrid Berglund
Examinator: Elisabet Öhrn
Rapport nr: xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: NoMia Pda162
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2019
Handledare: Ingrid Berglund
Examinator: Elisabet Öhrn
Rapport nr: xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Nyckelord: Arbetsplatsförlagt lärande, yrkesutbildning, trepartssamtal, aktionsforskning, samtalsstöd, yrkeskunnandet försäljning och service

- Syfte:** Studiens syfte är att skapa förståelse för vad som möjliggör och begränsar floristelevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med arbetsplatsförlagt lärande. Detta för att bättre kunna arrangera undervisningen så att elevers lärande av yrkeskunskaper synliggörs och blir möjliga att bedöma.
- Teori:** Aktionsforskning är studiens teoretiska grund. Aktionsforskning hör hemma inom den praktikinära forskningen och utgår från professionens egna frågor. Aktionsforskning kan beskrivas som en kritisk samhällsvetenskap med målet att förändra för att förbättra (Kalleberg, 1992). Teorin om praktikarkitekturer har använts för att förstå och tolka vad som händer i en viss praktik och hur specifika arrangemang hindrar och möjliggör praktikens utveckling (Kemmis, m.fl., 2014).
- Metod:** Aktionsforskning har även använts som metod. Aktioner har genomförts i syfte att förstå, förändra och förbättra praktiken. I lärarlagets gemensamma reflektioner har förståelsen för praktiken förändrats och nya aktioner har genomförts. Aktionsforskning är i sammanhanget reflektiv, kommunikativ, konstruktivistisk samt tolknings- och handlingsinriktad (Kemmis, m.fl., 2014). Övriga metoder som har använts för insamling av datamaterial är loggbok, trepartssamtal, skriftliga reflektioner samt fokusgruppintervju.
- Resultat:** Resultatet visar att yrkeskunnandet försäljning och service inom floristyrket inte är verbaliserat på skolan, och därmed svårt att synliggöra för eleverna. Det framkommer att floristelevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med arbetsplatsförlagt lärande påverkas av lärarlagets utvecklingsarbete. Resultatet visar hur olika lärandepraktiker i skolan och på arbetsplatserna formar varandra, såsom elevers utveckling och lärande, lärares professionella lärande och skolledning. I de olika lärandepraktiker som framkommit, framträder relationen mellan handledare och elev som både hinder och möjlighet för elevens utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service.

Förord

En dag för cirka fyra år sedan fick jag följande fråga: ”Varför läser du en master, du blir ju inget?” Ja, vad svarar man på den frågan?

Jag vill gärna fortsätta att uppleva, se och förstå mer av mig själv och min omvärld. Utifrån det har det varit en spännande, arbetsam och stundtals utmanande resa att delta i NOMIA-programmet och skriva denna uppsats.

Tack till elever och kollegor. Utan er, ingen uppsats.

Ytterligare ett Tack till kurskamraterna på NOMIA. Utan våra gemensamma reflektioner, frustrationer och diskussioner hade dessa år inte varit hälften så intressanta.

Ännu ett Tack, till min handledare Ingrid Berglund. Med genuint intresse, stor kunskap och tydlighet, har du väglett mig i mitt skrivande.

Till sist, ett stort varmt tack till min familj, och särskilt till min man Niklas. No words needed.

Helena Nilsson Hellgren

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte	1
Bakgrund	2
Floristutbildningen	2
Styrdokumentet och yrkeskunnandet försäljning och service	2
Undervisningslitteraturen och yrkeskunnandet försäljning och service	3
Arbetsplatsförlagt lärande	4
Yrkespersonsbliwande och bedömning i samband med APL	5
En skolad blick	6
Lärandepraktiker	7
Teori	8
Aktionsforskning för förändring av verksamhet	8
Teorin om praktikarkitekturer	9
Praktik och Praktikekologi	9
Projekt	10
Säganden, göranden och relateranden samt arrangemang	10
Metod och genomförande	12
Aktionsforskningsprocessen i den deltagande skolan	12
Deltagande skolan	12
Deltagarna	12
Studiens forskningsprocess	13
Schematisk bild av utvecklingsarbete och dataproduktion	15
Beskrivning av dataproduktion	15
Lärlagsmöte	15
Fokusgruppintervju	15
Treparsamtal	16
Skriftliga reflektioner från elever	16
Loggbok	16
Analysprocess	16
Etik	17
Att forska i egen praktik	18
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	19
Resultat	20
Elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service under APL	20
I binderiet – bakom butiken	21

Förberedelse för kundbemötande – att göra sig synlig.....	22
Kundbemötande – initial kontakt med kund.....	23
Säljsamtalet – dialog med kund.....	23
Merförsäljning – att initiera nya behov.....	24
Binda bukett framför kund.....	25
Ta emot beställning till olika högtider – tradition och kontext.....	26
Lärlärolagets utvecklingsarbete i anknytning till APL.....	26
Loggbok som samtalsunderlag.....	27
Treparsamsamtalet och tiden.....	28
Omdömesblankett, checklista och matris.....	28
Utvärdering av APL.....	29
Analys av resultatet.....	31
Lärlärores förståelse av elevers utveckling av yrkeskunnandet försäljning och service under APL.....	31
Introduktion.....	32
Grundläggande säljkunskaper.....	32
Avancerade säljkunskaper.....	33
Utveckling av undervisningspraktiken – Aktionsforskningen i lärlärolaget.....	34
Diskussion.....	37
Studiens resultat i relation till syfte och frågeställningar.....	37
Vad formar elevers utvecklande av yrkeskunnande?.....	37
Hur kan lärlärore arrangera för elevers lärlärande vid APL?.....	38
Studiens resultat i relation till tidigare forskning.....	38
Försäljning och service – ett ordlöst yrkeskunnande.....	38
Skolans val(o)möjlighet.....	38
Yrkeslärläroren – en brobyggare.....	39
Utvecklande av skolad blick och yrkespersönsblivande.....	39
Diskussion av studiens genomförande.....	40
Metodval.....	40
Analys av datamaterial.....	40
Val av ansats.....	41
Studiens bidrag och förslag på vidare forskning.....	41
Referenslista.....	42
Bilagor.....	46

Inledning

Som yrkeslärare på hantverksprogrammet har jag två arenor att utgå ifrån vid planering av undervisning och bedömning. Den ena är skolan, den andra är arbetsplatsen där eleven genomför sitt arbetsplatsförlagda lärande, vidare förkortat APL. Under hantverksprogrammets tre år ingår minst 15 veckors APL, där varje vecka motsvarar 23 timmar garanterad undervisningstid (SFS, 2010:2039). Tiden som ingår i APL tas ur yrkesämneskurser med relevant innehåll och genomförs på en arbetsplats.

I den verksamhet där jag arbetar har de utvalda kursmålen för APL främst handlat om kundbemötande. För att utveckla färdigheter i service och försäljning behöver eleven få öva på kundkontakt, vilket APL skapar möjligheter till. De företag som skolan samarbetar med vid APL har olika inriktningar och lägen, vilket även medför vissa olikheter i kundgenomströmning.

Vid APL liksom vid all annan undervisning, ska elevernas yrkeskunskaper följas upp och bedömas i relation till kursmålen i de utvalda yrkesämneskurserna. Eleverna ska få återkoppling på sin kunskapsutveckling, och den fortsatta undervisningen på skolan behöver arrangeras utifrån var eleverna nu befinner sig.

Dilemmat för yrkesläraren blir att å ena sidan vara ansvarig för elevernas lärande under APL och bedömning av densamma, men inte själv vara närvarande (Andersson, 2018). Som yrkeslärare behöver du alltså kommunicera de aktuella kursmålen för APL-perioden till handledare och elev, men även skapa former för att få syn på och förstå vilket yrkeskunnande eleven har utvecklat under APL-perioden.

Syfte

Studiens syfte är att skapa förståelse för vad som möjliggör och begränsar floristelevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med APL. Detta för att bättre kunna arrangera undervisningen så att elevers lärande av yrkeskunskaper synliggörs och blir möjliga att bedöma.

- Hur kan lärare få syn på elevers utveckling av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med APL?
- Hur kan lärare stötta elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med APL?

Bakgrund

Vid sökningar på tidigare forskning har jag använt mig av sökorden vocational education and training, apprenticeship learning och workplace learning. Den litteratur jag har hittat har i sin tur gett uppslag till ytterligare litteratur inom området. Utöver detta utgår ett flertal källor från Skolverket samt Skolinspektionen där rapporter och granskningar lyfter fram APL som ett komplext område fyllt av dilemman och i behov av mer forskning (Berglund, 2009; Skolinspektionen 2011).

Under rubriken *Floristutbildningen* ges en översikt av styrdokumentens och undervisningslitteraturens (inom florist) relation till yrkeskunnandet försäljning och service. Därefter följer en beskrivning av syftet med APL i yrkesutbildning samt svårigheter som framkommit i samband med granskningar av APL. Begreppen *Yrkespersonsbliwande* (Wyszynska Johansson, 2018) samt *Skolad blick* (Gåfvvels, 2016) definieras i relation till yrkeslärande, och slutligen definieras begreppet *Lärandepraktik* och hur det har använts i föreliggande studie.

Floristutbildningen

I Floristyrket kan man än idag ta Gesäll- och Mästarbrev (SFS 2018:800), vilket har sina rötter i det Skråväsende som kom till Sverige på 1300-talet (Sveriges hantverksråd, 2019). Novisen började som lärling hos en Mästare, för att sedan avlägga Gesällbrev och slutligen genomföra Mästarbrevet som ett bevis på sitt yrkeskunnande. I den första svenska läroboken som skrevs för florister står följande att läsa i förordet:

Ännu sakna vi alltjämt den skola, där de unga kunna inhämta de kunskaper som äro nödvändiga för att kunna skapa ett vackert blomsterarbete – så långt man nu genom undervisning kan inhämta detta.” (Ekman, 1934, s.5)

Tio år senare startades den första floristutbildningen i Sverige av Blomsterhandlarnas riksförbund (Gåfvvels, 2016).

Styrdokumentet och yrkeskunnandet försäljning och service

Den första skolförlagda floristutbildningen i Sverige bestod av tre floristkurser på skolan å tio veckor, som varvades med arbete i blomsterbutik där eleven bland annat kunde öva försäljning och service. Den tredje kursen avslutades med genomförande av gesällprov och därmed ansågs man vara färdig Blomsterdekoratör som är en äldre benämning för florist (Gåfvvels, 2016). I samband med en gymnasiereform 1993, blev floristutbildningen en treårig gymnasieutbildning inom det nationella hantverksprogrammet och vuxenutbildningen omarbetades till en 40 veckors utbildning via Komvux (SOU 1986:3).

I Lpf94 var hantverksprogrammet indelat i kärnämnen och yrkesämnen (Skolverket, 1994). Kursen ”Service – hantverksyrken” låg inom ämnet Hantverkskunskap som ingick i yrkesämnena. Efter kursen förväntades eleven bland annat kunna tillämpa försäljningsteknik och argumentationsteknik, och för betyget Godkänd skulle eleven till exempel ”ha viss insikt i betydelsen av personligt beteende vid försäljning, service och konsumentvägledning” (Skolverket, 1994). År 2000 kom det nya förändrade styrdokumentet men Hantverksprogrammets indelning var snarlik med kärnämneskurser samt gemensamma yrkesämneskurser. Nu ingick ämnet Handel i karaktärsämnena och kursen ”Försäljning och service” lästes av alla hantverksprogrammets elever (Skolverket, 2000). Efter kursen förväntades eleven bland annat ha kunskaper i säljteknik, genomföra säljsamtal, känna till kroppsspråk samt hantera reklamationer. I betygsriterierna för Vål godkänd ingick bland annat att ge exempel på kroppsspråk och skillnader i kommunikationsmönster samt beskriva ekonomiska samband.

Dagens gymnasieutbildning vilar på den gymnasiereform som kom 2011. Yrkeskunnandet försäljning och service är idag integrerat i kurserna som ingår i ämnet Hantverk (programgemensamt ämne). I den sista av tio punkter under ämnet Hantverks syfte, kan man läsa att eleverna ska få ”kunskaper om och färdigheter i att utföra försäljning och service” (Skolverket, 2011a). Idag består Hantverksprogrammet av fem delar. *Gymnasiegemensamma* och *Programgemensamma* kurser samt *Kurser inom respektive inriktning* är lika för alla gymnasiala floristutbildningar, medan varje skola själv väljer (utifrån skolverkets föreslagna kurser) vilka kurser som ska erbjudas inom *Programfördjupning* och *Individuella val*.

Kursen ”Personlig försäljning 1” på 100 poäng fokuserar yrkeskunnandet försäljning och service, och kan läggas i programfördjupningen. I ämnets syfte kan man läsa att undervisningen bland annat ska handla om kundpsykologi, kroppsspråk och praktisk säljkommunikation, vilket kan jämföras med innehållet i kurserna ”Service – hantverksyrken” (Skolverket, 1994) samt ”Försäljning och service” (Skolverket, 2000). Även om kursen ”Personlig försäljning 1” är möjlig för skolorna att lägga i programfördjupningen för att stärka elevernas yrkeskunnande inom försäljning och service, är det framför allt två faktorer skolorna behöver ta hänsyn till. Elevernas möjlighet att få grundläggande högskolebehörighet (som togs bort i reformen) samt att kunna bli en certifierad skola och därmed erbjuda eleverna att genomföra Floristernas yrkesbevis, som är en förutsättning för att senare kunna genomföra Gesällprovet (Sveriges hantverksråd, 2019; Floristernas yrkesråd, 2019).

Undervisningslitteraturen och yrkeskunnandet försäljning och service

En stor del av att lära sig ett hantverk handlar om att öva upp interaktionen mellan människa och material, och att med allt större skicklighet hantera materialet utifrån dess egna förutsättningar (Tyson, 2017). Det är också dessa kunskaper som idag, men även historiskt sett har betonats i (de få) läromedel som är och har varit avsedda för floristelever (Vembye, 2007; Bolin, Gårlin & Hunziker, 1978; Ekman, 1934).

Den första läroboken på svenska riktad till florister är *Blomsterbinderiet genom tiderna* av Gustaf Ekman (1934) och här framställs yrket som en blandning av konsthantverk och hantverk. Egenskaper som anses nödvändiga för yrkesutövandet är fantasi, ett gott färgseende, kärlek till arbete, lust samt fallenhet (Ekman, 1934). Ett kapitel berör försäljningstekniker, specifikt ”Fönsterskyltning och propaganda” (propaganda - reklam, författarens anm.), men hur man relaterar till kunder och lär sig yrkeskunnandet försäljning och service nämns inte.

Binda blommor (Bolin, Gårlin & Hunziker, 1978) skrevs ca: 40 år senare, och var främst en lärobok för florister. Företrädesvis handlar boken om att skapa olika floristiska arbeten med en estetisk och tekniskt hantverksmässig kvalitet. Försäljning nämns indirekt, då floristen ska skapa ett s.k. ”säljmässigt utseende” på sina binderier (Bolin, Gårlin & Hunziker, 1978, s.7).

Den tredje boken, *Binderi Teknik Design* (Vembye, 2007), beskrivs i inledningen som blomsterbranschens nya fackbok. Boken har varit (och är) flitigt använd på floristutbildningar runt om i Sverige. Floristbranschen beskrivs som en designbransch och fokus för boken är design, kultur- & stilhistoria, materiallära, varuhantering samt hantverksteknik (Vembye, 2007). Fönsterexponering finns dock med i boken, vilket är en säljteknik. Ett kapitel tar upp ”Analys av det mentala rummet” som handlar om att ”klarlägga några av uppdragets känslomässiga sidor” (Vembye, 2007, s. 491) såsom kundens förväntningar och önskemål samt kundtyper. Författaren skriver att det mentala rummet handlar om individuella upplevelser och känslor, och därför är det svåraste rummet att analysera. Men betonar samtidigt att det mentala rummet är viktigt då det är där som kundens förväntningar tolkas och infrias (Vembye, 2007).

Sammanfattningsvis handlar dessa läromedel för florister främst om interaktionen mellan florist och material och inte mellan florist, material och kund. Säljarbetet finns implicit i böckerna då blomsterarbetena ska vara säljbara, men floristens yrkeskunnande inom försäljning och service beskrivs inte. Dock är yrkeskunnandet försäljning och service en stor del av de flesta floristers vardagliga arbete, i vilket samspelet mellan florist, material och kund är centralt.

Arbetsplatsförlagt lärande

I samband med att Lpf94 genomfördes, infördes arbetsplatsförlagd utbildning (vidare förkortat APU) på yrkesprogrammen. Minst 15 veckor skulle ingå i utbildningen, och definitionen av APU var ”Kursplanestyrd utbildning på ett program som genomförs på en arbetsplats utanför skolan.” (SFS, 1992:394). I 2011 års gymnasiereform (den idag gällande) infördes två studentexamen - yrkesexamen och högskoleförberedande examen. Yrkesprogrammen fick dessutom två spår. Lärlingsutbildning där minst 50 procent av utbildningstiden genomförs på en arbetsplats, samt den i huvudsak skolförlagda utbildningen där minst 15 veckor av utbildningen utgörs av APL och där varje vecka motsvarar 23 timmar garanterad undervisningstid (SFS, 2010:2039). De för APL utvalda yrkesämneskurserna genomförs därmed både på skolan och arbetsplatsen, och timmarna fördelas mellan dessa arenor. Om en kurs omfattar 200 h kan t.ex. skolan välja att fördela 80 h till APL, och 120 h till skolan. Definitionen av APL är ”lärande på ett program som genomförs på en eller flera arbetsplatser utanför skolan.” (SFS, 2010:2039).

Det är gymnasieskolans ansvar att anskaffa APL-platser samt kartlägga deras förutsättningar att erbjuda eleven möjlighet till lärande. Yrkesläraren ska därefter tillsammans med handledaren bestämma vilka mål som är lämpliga för eleven att arbeta med under APL-perioden, samt planera för hur bedömningen av dessa mål ska genomföras (Skolinspektionen, 2013). Gymnasieskolan har fullt utbildningsansvar även under elevens APL. I examensmålen för hantverksprogrammet står det följande:

Det arbetsplatsförlagda lärandet ska bidra till att eleverna utvecklar yrkeskunskaper och en yrkesidentitet samt förstår yrkeskulturen och blir en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats. (Skolverket, 2011b, s.28).

I den yrkesgemenskap som eleverna befinner sig i under APL, sker kontinuerligt uttalade och outtalade kvalitetsbedömningar vilka signalerar till eleven om ett arbete håller god kvalitet eller inte (Utbildningsdepartementet, 2000; Kvale, 2000). För att handledaren ska ha möjlighet att skapa goda lärsituationer, behöver skolan vara tydlig med vilka lärandemål som gäller, och hur handledaren ska återkoppla till lärare och elev vilka kunskaper eleven har uppnått under sin APL. Lärandemålen för APL bör vara väl förankrade hos yrkeslärare, elever och handledare (Skolverket, 2012). Många elever och handledare har dock bristfällig kännedom om vad eleven ska lära sig i samband med APL (Skolverket 2016; Berglund, Höjlund, Kristmansson & Enni, 2017).

I Skolinspektionens rapport (2013), *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram*, lyfter man bland annat fram vikten av att elevens lärande under APL inkluderas i bedömningen, både för att kunna stärka elevens kunskapsutveckling och som underlag vid betygsättning vid kursens slut. I läroplanens övergripande mål och riktlinjer (2011a), kan man läsa att yrkesläraren fortlöpande ska kommunicera till varje enskild elev om den individuella kunskapsutvecklingen, både framgångar och utvecklingsbehov. Detta gäller även kunskapsutvecklingen i samband med APL. Rapporten av Berglund, Höjlund, Kristmansson & Enni (2017) som undersöker gymnasial lärlingsutbildning, visar dock att uppföljning och bedömning av elevens yrkeskunnande i samband med APL var bristfällig. Rapporten visar att faktorer som gynnar kvalitén på uppföljning och bedömning är välutbildade lärare med god relation till branschen samt möjligheten att forma undervisningen på skolan så att den fungerade kompletterande gentemot lärandet på arbetsplatsen (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Enni, 2017).

Rektor ansvarar för att informationsutbyte mellan skola och arbetsplats är möjligt. (Skolverket, 2012).

2010 granskade Skolinspektionen APU på 39 gymnasieskolor, och fann att flertalet inte hade en fungerande samverkan med arbetslivet samt att de flesta elever inte fick den kvalitet på sin APU som var tänkt (Skolinspektionen, 2011). I utvärderingen ”Erfarenheter av APU?” menar Pettersson (2010) att dessa problem troligen var av strukturell karaktär, då gymnasieskolan med sina krav på långsiktighet och bredd möter näringslivet som är under ständig transformation och konkurrens. Petterson (2010) ifrågasatte om det var tillräckligt att fortsätta påtala problemen (som redan då hade påpekats i nästan 20 år) och förvänta sig att skolorna skulle kunna lösa dessa. Han menade att den arbetsplatsförlagda utbildningen inte någon gång under sin förekomst hade fungerat som tänkt.

I Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2017) sju år senare, kan man läsa att 18 av 34 granskade skolor behöver förbättra sin samverkan mellan den skolförlagda undervisningen och APL. Skolinspektionen konstaterar att det är stora skillnader mellan hur skolornas samverkan med arbetslivet organiseras och genomförs, och endast fem av 34 skolor ger eleverna förutsättningar att få helhet och sammanhang i sin gymnasiala yrkesutbildning (Skolinspektionen, 2017). En del av kritiken består i att den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen inte inriktas mot målen i läroplanen, programmålen och kursplanerna, och att APL då riskerar att bli en isolerad del av den gymnasiala yrkesutbildningen.

Yrkespersonsblivande och bedömning i samband med APL

Begreppet yrkespersonsblivande omfattar utveckling av yrkeskunskaper och yrkesidentitet (Wyszynska Johansson, 2018), vilket är två av de fyra områden inom vilka APL är tänkt att bidra till elevens utveckling (Skolverket, 2011b, s.28).

Eleven själv genomför kontinuerligt mer eller mindre medvetna självbedömningar av sitt yrkeskunnande, men på sin väg mot yrkespersonsblivande prövar eleven även sitt förhållningssätt och sina förmågor mot sin tolkning av gällande bedömningsgrunder från yrkeslärare, handledare och klasskamrater (Wyszynska Johansson, 2018). I processen av yrkespersonsblivande, är det av stor vikt för elevens trivsel, trygghet och lärande att eleven får bekräftelse av t.ex. handledare i sitt arbete, samt blir bemyndigad i den yrkesroll man är på väg in i (Haaland Sund, 2005). Vid APL ingår ytterligare en aktör, nämligen kunden. Det som historiskt sett har kännetecknat serviceyrken, är vikten av kundnöjdhet i mötet med den som förväntas ge service. För elever på Barn- och fritidsprogrammet är interaktion, empati, kommunikation och personlig utveckling signifikant för yrkespersonsblivandet (Wyszynska Johansson, 2018, s 144). Det stämmer överens med floristelevens behov av att kunna avläsa kundens behov och utifrån det anpassa sitt agerande på ett yrkesmässigt vis. Även om floristyrket omtalas som ett hantverksyrke och inte främst ett människocentrerat serviceyrke, blir Wyszynska Johanssons (2018) studie relevant i sammanhanget då syftet med föreliggande studie riktas mot yrkeskunnandet försäljning och service och därmed interaktion med kund. I relation till kunden prövar (bedömer) och utvecklar floristeleven yrkeskunnandet försäljning och service, för att allt mer utvecklas i sitt yrkespersonsblivande.

Bedömning är i föreliggande studie framförallt kopplat till att förbättra kurserna samt för utvärdering av elevens prestationer som kan användas för fortsatt utveckling av elevens lärande (Gyllander Torkildsen, 2016). Yrkesläraren har ett särskilt ansvar att bedöma elevens kunnande i relation till gällande kursmål. Bedömningsunderlaget från APL är ofta begränsat och dessutom saknas ofta gemensamma begrepp och synsätt mellan yrkeslärare och handledare (Berglund, 2009). Vid bedömning av yrkesämnen, kan det dessutom behövas en variation av bedömningsformer, såsom observationer av praktiskt genomförande, arbetsprover och granskning av produkter (Tsagalidis, 2013). Här är det viktigt ”att göra det väsentligaste bedömbart och inte det enklast mätbara till det väsentligaste.” (Skolverket, 2011c, s.11).

Trepartssamtalet har visat sig vara en möjlig arena där handledare, lärare och elev kan samtala om elevens utveckling av yrkeskunnande i förhållande till de utvalda kursmålen för APL (Andersson, 2018). Anderssons (2018) studie visar att yrkesläraren formar sina frågor i trepartssamtalet utifrån de utvalda

kursmålen, medan handledare och elev responderar på frågorna i relation till de arbetsuppgifter som eleven har utfört under APL. Studien pekar också på möjligheterna i trepartssamtalet, där yrkeslärare, handledare och elev kan förhandla om arbetsuppgifter som både möter arbetsplatsens krav och förväntningar och andra arbetsuppgifter som möter skolans uppdrag att utbilda elever utifrån gällande styrdokument och valda delar ur karaktärsämneskurser (Andersson, 2018). Trepartssamtalet kan användas som ett didaktiskt verktyg av yrkesläraren för att stödja eleven i att integrera yrkeskunnandet som eleven konstruerat på sina två arenor för lärande – skolan och arbetsplatsen. Arkenback-Sundström (2017) lyfter dock fram partnerskapet mellan skol- och arbetsplatsförlagd del av gymnasial yrkesutbildning som ett relativt utforskat område.

Lindberg (2018) menar att det förekommer en övertro på att kursmål och kunskapskrav kan kommuniceras så att vem som helst kan förstå dem. Om vem som helst kan förstå mål och kunskapskrav, kan det tolkas som att de har en entydigt förutbestämd innebörd. Lindberg (2018) skriver vidare att yrkesläraren som är ämnesdidaktiskt kunnig har en större förståelse för betydelsen av begrepp och termer inom ämnet än t.ex. elever, som troligen endast känner till begrepp och termer utifrån en vardaglig kontext. Utifrån detta har yrkesläraren ett särskilt kunnande när det gäller yrkeskunskaper och bedömning, som rimligtvis inte kan bli helt transparent för att kunna tolkas av t.ex. elever eller handledare. Berglund (2009) menar att frågan om var yrkesutbildning bäst bedrivs är komplex, och frågar sig i sin avhandling huruvida man kan förlägga delar av utbildningen på en arbetsplats, och förvänta sig en likvärdighet med den undervisning som skulle skett i skolan.

En skolad blick

Gåfvells (2016) skriver att ”Skolad blick handlar om skicklig blick i skolkontext. Läraren uttrycker en professionell blick samtidigt som den studerandes blick blir skolad.”(s.42) I föreliggande studie används begreppet skolad blick i en något vidare betydelse, där utvecklandet av den skolade blicken även sker på arbetsplatsen, i relation till både handledare och kunder. Den skolade blicken blir här det yrkeskunnande som utvecklas under utbildningen, vare sig den sker i skola eller på arbetsplats. Att få förståelse för vad som hindrar och möjliggör utvecklande av yrkeskunnande hos eleverna när de är på APL, är i sammanhanget en del av att förstå vad som möjliggör och hindrar den skolade blicken att formars och utvecklas.

Begreppet skolad blick har inte enbart med seende att göra utan inbegriper alla sinnen. Det är ett förkroppsligat kunnande, ett uttryck för förtrogenhetskunskap. Den skolade blicken kan beskrivas med att kunna föreställa sig något, en utvecklad blick som den har som är förtrogen med ett yrke. Seende och handling är i detta sammanhang oftast inte åtskilda handlingar, och hantverkstraditionen är även den en del av den skolade blicken (Gåfvells, 2016). Den skolade blicken ”formar och formeras i relation till omgivande kontext.” (Gåfvells, 2016, s.53), och är i sin betydelse närbesläktad med varseblivning. Där eleven ser en relativt tom blomsterkyl med få möjligheter, kanske floristmästaren ser potential till en vacker blomsterdekoration. Den skolade blicken hos eleven formars beroende på kontext, om det är i ett klassrum eller på en APL-plats. Något som tidigare inte var synligt för eleven tar form och den skolade blicken omformas.

Yrkeskunnandet försäljning och service inom floristyrket, kan t.ex. handla om att utföra ett blomsterarbete av hantverksmässig kvalitet utifrån kundens behov och önskemål som är mer eller mindre uttalat, men även att i mötet med kund beakta butikens behov av försäljning. Hantverkskunnande i bemärkelsen att utföra ett blomsterarbete av god kvalitet är inte tillräckliga yrkeskunskaper för en yrkesverksam florist. Blomsterarbetet behöver anpassas efter kundens önskemål, butikens sortiment samt butikens behov av förtjänst. Den skolade blicken hos floristen har alltså även butikens perspektiv, vilket påverkar materialval (vad har vi mycket av just nu, vad behöver vi sälja av) och förslag som ges till kunden vid exempelvis merförsäljning. För att kunna ställa frågor som leder försäljningen framåt

och hjälper kunden i sina beslut, behöver floristen god kännedom om de olika sammanhang som blomsterarbeten används i, och de traditioner som finns inbäddade i sammanhangen.

Lärandepraktiker

Praktik är i sammanhanget en socialt etablerad gemensam mänsklig aktivitet, där karaktäristiska handlingar möjliggörs och hindras av olika arrangemang (Kemmis m.fl., 2014). En lärandepraktik blir då en praktik med det uttalade syftet att lära sig något. Lärandepraktiken hänger ihop i det övergripande projektet (syftet med praktiken) som i det här fallet är att lära sig yrkeskunnandet försäljning och service. Lärandepraktik som begrepp används i studien om de olika situationer på arbetsplatsen där eleven deltar för att lära sig.

Lärandepraktik som begrepp har i studien utgått från Kemmis m.fl. (2014) definition av ”distinctive practices” (s.55), där lärandet inte sker genom att någon själv prövar sig fram för att lära, som t.ex. när man provar ett nytt recept hemma. Deltagarna går istället in i olika roller, såsom elev, lärare och handledare. Eleven lär sig språket (sägande), handlandet (görande) och hur man förhåller sig till varandra (relaterandet) i den specifika lärandepraktiken (Arkenback-Sundström, 2017). I lärandepraktiker vid formell utbildning, utför deltagarna särskilt planerade aktiviteter, såsom att delta i samtal, skriva reflektioner, öva hantverkskunnande m.m. APL ingår i en formell utbildning där elev, lärare och handledare deltar men lärandet sker på en arbetsplats. Vid APL (liksom i klassrummet) finns vissa återkommande aktiviteter som syftar till lärande, särskilda lärandepraktiker. De lärandepraktiker som har definierats i resultatdelen, är de som återkommit i samband med analys av det insamlade datamaterialet samt i samtal med elever, lärare och handledare.

Teori

Nedan följer en beskrivning av aktionsforskning, som i studien används både som teoretisk grund och som metodologisk utgångspunkt. Därefter följer en beskrivning av teorin om praktikarkitekturer vilken har använts som analysverktyg.

Aktionsforskning för förändring av verksamhet

Stenhouse (1975) skrev; "It is not enough that teacher's work should be studied: they need to study it themselves." (s.143). Aktionsforskningen sammanväver forskning och praktik (Somekh & Zeichner, 2009), och kan beskrivas som en kritisk samhällsvetenskap med tydligt mål att förändra till förbättring (Kalleberg, 1992). Aktionsforskning hör hemma inom den praktiska forskningen som utgår från professionens frågor ((Rönnerman, Edwards-Groves & Grootenboer, 2018). Karin Rönnerman (2012) skriver att aktionsforskningen både är en metodologi och en ideologi, vilket jag återkommer till under rubriken *Metod och genomförande*. I aktionsforskningen möts teori och praktik i dialektiskt ömsesidigt beroende. Enbart teori kan inte lösa praktiska problem. Men praktiken behöver teorin för att genom den ta del av andras erfarenheter, omforma dem till de egna sammanhangen och på så sätt bättre kunna förstå och utveckla sin egen praktik.

Carr och Kemmis (1986) har skrivit fram tre spår inom aktionsforskningen som är teknisk, praktisk och kritisk. Den tekniska aktionsforskningen reduceras till en metod, vilket Rönnerman m.fl. (2018) påpekar att författarna senare själva kritiserar. Den praktiska aktionsforskningen har istället tolkningen som fokus, med målet att skapa en delad förståelse bland deltagarna. Den kritiska aktionsforskningen synliggör de politiska besluten och strukturernas konsekvenser för utbildningen. Rönnerman m.fl. (2018) skriver att kritisk aktionsforskning har två mål, att förbättra samt involvera. De tre områden som berörs är 1) den egna praktiken, 2) förståelsen av den egna praktiken samt 3) förståelse för sammanhangen som praktiken ingår i. I en svensk skolkontext kan kritisk aktionsforskning kopplas till att lärares arbete ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, men även att de förändringar som genomförs sist och slutligen ska syfta till att öka elevernas måluppfyllelse (Rönnerman m.fl., 2018). Detta genom att aktionsforskning är något som genomförs av lärarna själva för att utveckla den egna praktiken. Här handlar det inte enbart om att lärare ska läsa forskning. Genom den gemensamma reflektionen i lärarlaget, ökar förståelsen för den egna praktiken, vilket gör att de förändringar som genomförs blir bättre grundade och därmed ger eleverna bättre förutsättningar till lärande och måluppfyllelse. Utifrån dessa definitioner av aktionsforskning, är kritisk aktionsforskning den som ligger närmast studiens syfte.

Ordet aktion indikerar en handling, något ska genomföras. Aktionsforskningen utgår alltid från frågor som praktiken vill ha svar på.aktionen är inte godtycklig, men deltagarna har den inte heller under full kontroll eftersom allt inte går att förutse (Somekh, 2006). Inom aktionsforskning finns inga "rätt" när det gäller val av metod. Metoden väljs utifrån kontext och frågeställning och kommer därmed att variera. En aktion genomförs, följs och blir föremål för diskussion och reflektion som i sin tur leder till ökad insikt och förståelse för den egna praktiken och de sammanhang i vilken den befinner sig. Utifrån reflektion och ny förståelse, utformas sedan nästa aktion, med syfte till ytterligare förbättring. Aktiviteten är inte värdeneutral utan har en tydlig ambition att förbättra (Kemmis m.fl., 2014).

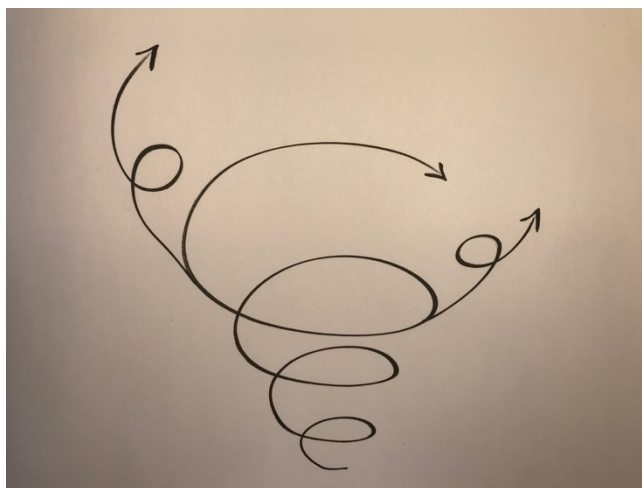


Fig.1, egen bild.

Rönnerman (2012) beskriver aktionsforskningens karaktär i de ständiga förhandlingar genom vilka målinriktade aktioner planeras, utförs, observeras och reflekteras över, som en spiral av utveckling och förändring (se figur 1). Därför blir det vid aktionsforskning viktigt att förhålla sig öppet till studiens tänkta aktioner. Vid behov behöver man låta aktionerna ta andra vägar än de man först hade planerat. Kunskapandet inom aktionsforskning är individuellt, kollegialt samt kommunikativt till utomstående.

I Gustavssons (2002) tolkning av Aristoteles kunskapssyn träder fyra kunskapsformer fram: episteme, techne, mimesis och fronesis. Episteme kopplas till den vetenskapliga kunskapen, Techne till den praktiskt-produktiva kunskapen, och mimesis till den konstnärliga kunskapen att gestalta och imitera. Fronesis beskrivs av Gustavsson (2002) som ”förmågan att tillämpa sin allmänna kunskap och erfarenhet på ett sätt som passar i enskilda fall” (s.14). Fronesis är starkt förbundet med förståelse och tolkning av en situation och det mellanmänniska handlandet, vilket ligger nära aktionsforskningsspiralen (aktion, reflektion, tolkning, ny aktion). Etik och politik finns inbäddat i den praktiska klokheden, då det inte går att vara klok, utan att arbeta för individens och samhällets bästa (Gustavsson, 2002). Utan fronesis, riskerar episteme, techne och mimesis att bli farliga kunskaper för människan. Med fronesis kan de andra kunskapsformerna däremot komma till nytta för individ och samhälle.

I aktionsforskning skapas en forskarroll, som enligt min tolkning är starkt knuten till fronesis, där de praktiska behoven hos yrkesverksamma får ligga till grund för en rekonstruktion av den egna praktiken. Strukturen i aktionsforskningen bereder väg för att genomföra konstruktiva förändringar och med aktionsforskning som ansats blir det möjligt att få syn på och undersöka implicita diskurser och förutsättningar i den egna praktiken som annars inte hade blivit synliga.

Teorin om praktikarkitekturer

Teorin om praktikarkitekturer (vidare förkortat TPA) är en praktikteori, vilket stämmer överens med studiens syfte att förstå och förändra en praktik (Henning Loeb, 2019). Praktikarkitekturens nyckelbegrepp är Praktik, Praktikekologi, Projekt, Säganden, Göranden, Relateranden och Arrangemang (Kemmis m.fl., 2014) vilka beskrivs närmare i kommande stycken.

Praktik och Praktikekologi

Ordet praktik står i sammanhanget för det stödjande, formande och begränsande och för att studera en praktik kan man ställa sig frågan, ”Vad händer här?” (Henning Loeb, 2019). De aktörer som ingår i

praktiken är alla medskapare av praktiken (t.ex. elev – lärare) och påverkar varandra. Men även aktörer (elever – lärare – handledare) och aktiviteter (APL – trepartssamtal) påverkar varandra. Praktiken finns på en särskild tid och plats och är därför alltid temporär och spatial, och relaterar till sex motpoler. Det lokala såväl som det globala, det omedelbara såväl som det oändliga, mikronivån såväl som makronivån. Med TPA som analysverktyg är det vad som sägs, görs och relateras i en specifik praktik i ett specifikt sammanhang som ”zoomas in” (Henning Loeb, 2019). Det är alltså inte individerna i praktiken som är i fokus, utan vad som händer och hur det kan förstås (Rönnerman m.fl., 2018).

Kemmis m.fl. (2014) identifierar fem distinkta praktiker i skolan, vilka är skolledning och administration, lärares professionella lärande, undervisning, elevers utveckling och lärande samt utvärdering och forskning. De formar såväl som blir formade av varandra. Om man vill förändra en praktik, kan en annan praktik fungera både hindrande och stödjande i processen. Därför är det inte tillräckligt att förändra den praktik man först hade i syfte att förändra. Övriga praktiker med deras olika praktikarkitekturer behöver också omformas för att en förändring i den första praktiken ska bli möjlig och långsiktig. Som exempel kan man tänka att elevers utveckling och lärande påverkas av undervisningspraktiken, som i sin tur påverkas av lärares professionella lärande vilket i sin tur påverkas av praktiken skolledning och administration. Dessa olika praktiker bildar tillsammans praktikekologier. Ordet ekologi indikerar just detta, att praktikerna samspelar med varandra och påverkar varandras förutsättningar för att existera (Rönnerman m.fl., 2018).

Projekt

Projektet är det övergripande meningsskapande målet för praktiken, själva syftet (Rönnerman m.fl., 2018; Henning Loeb, 2019). Projektet är det som aktören beskriver som sin handling. Om praktiken är APL, blir projektet (syftet) att eleverna ska utveckla yrkeskunnskap inom försäljning och service kopplat till floristyrket. Om praktiken är lärarlagsmötet så blir projektet det som är mötets syfte, t.ex. att skapa förståelse för elevers utveckling av yrkeskunnskap under APL. Projekt uppstår i nuet, är orienterade mot framtiden och responderar mot historien.

Säganden, göranden och relateranden samt arrangemang

Säganden uppstår i det semantiska rummet och kan vara olika former av förståelse, hur man yttrar sig, vad man tänker. Som exempel kan säganden vid undervisning i ett klassrum skilja sig gentemot sägande vid handledning under elevens APL som då sker i en blomsterbutik. Göranden uppstår i det fysiska rummet som är karaktäristiskt för sammanhanget, t.ex. butikslokalen vid APL på hantverksprogrammet Florist. Göranden består av olika sätt att agera, olika handlingar vilka påverkas av den fysiska omgivningen. Relateranden är de olika relationer som skapas i mötet mellan människor samt mellan människor och aktiviteter och dessa uppstår i det sociala rummet (Kemmis m.fl., 2014; Henning Loeb, 2019). Relationerna under APL innefattar exempelvis kunder, som där och då kan bli medskapare i projektet yrkeslärande. Säganden, göranden och relateranden är tätt sammanvävda, och går endast att separera på en analytisk nivå.

Arrangemangen kan tolkas utifrån olika säganden, göranden och relateranden. Arrangemangen formar och formas av praktiken. Praktiker är formerade av tre typer av rum för ömsesidigt meningsskapande som dansas av arrangemangen, som Rönnerman m.fl. (2018) skriver fram enligt följande:

- De kulturellt-diskursiva arrangemang som kommer till uttryck i ett semantiskt rum där ett särskilt sägande existerar eller utvecklas när lärare och elever använder eller utvecklar ett delat språk. De kan på så sätt skapa gemensamma betydelser och ömsesidiga förståelser om vad de gör och vad de vet.
- De materiellt-ekonomiska arrangemang som kommer till uttryck i ett fysiskt tidsrum där särskilt görande inträffar när lärare och elever möts på plats i tid och rum för att arbeta med varandra och engagera sig i

gemensamma aktiviteter.

- De socialt-politiska arrangemang som kommer till uttryck i ett socialt rum där det sker ett särskilt relaterande som formar de roller som människor har för att utveckla sin kompetens att relatera till varandra, agera i solidaritet med andra och skolan, eller välja självständigt handlande. Dessa tre arrangemang är enbart analytiskt särskiljande. De pågår samtidigt och möjliggör och begränsar vad som kan ske i praktiken. (Rönnerman m.fl., 2018, s. 47)

De arrangemang som styr praktiken, finns innan den uppstår. Arrangemangen formar den specifika praktiken, men medskapare inom praktiken bidrar till dess utformning (Kemmis m.fl., 2014). Vilka säganden, göranden och relateranden som möjliggörs och hindras, beror på de arrangemang som omger dem. Säganden möjliggörs och hindras av kulturellt-diskursiva arrangemang och uppstår i det semantiska rummet vilket handlar om vad som uttrycks genom tal, skrift och kroppsspråk. Som exempel kan det handla om vilket språk som används och är rådande i klassrummet. Om lärandet av yrkeskunskande sker på en arbetsplats, kan man tänka att det också omges av ett annat sägande utifrån att det är andra arrangemang som omger praktiken APL än de som omger klassrumspraktiken. Säganden kan vara olika former av förståelse, hur man yttrar sig, vad man tänker. Göranden möjliggörs och hindras av materiellt-ekonomiska arrangemang vilka man kan förstå genom att analysera det fysiska rummet. Det fysiska rummet kan t.ex. handla om tid, plats, material. I ett klassrum utan projektor, blir det till exempel svårt att gemensamt titta på film eller hålla en digital presentation, vilket skapar andra förutsättningar för undervisningen än i ett klassrum med projektor. Relaterande möjliggörs och hindras genom socialt-politiska arrangemang vilka man kan förstå genom att analysera det sociala rummet utifrån makt och solidaritet, olika roller såsom lärare-elev-handledare-skolverket-branschorganisationer, samt gemensamma regler och överenskommelser (Kemmis m.fl., 2014).

Det finns säganden, göranden och relateranden explicit inbäddade i praktikens historia, och praktikens traditioner tenderar att reproducera desamma. T.ex. hur man brukar lägga upp APL eller vad som brukar tas upp vid ett trepartssamtal. Eller att de handlingar som handledaren själv fick genomföra som APL-elev, blir de handlingar som handledaren erbjuder sin APL-elev att utföra. Kemmis m.fl (2014) talar inte om ett kollektivt minne, utan menar snarare att praktikens historia finns inbäddad i dess arkitektur. I orden som talas, i handlingarna som utförs och i relationerna som skapas. Å ena sidan så uppstår praktikerna genom människors kollektiva och individuella handlingar. Men å andra sidan, så formas individens och kollektivets deltagande i praktikerna utifrån de kulturellt-diskursiva, materiellt-ekonomiska och de social-politiska arrangemangen som praktiken bygger på. Centralt för att kunna urskilja en praktik, är att dessa sägande, görande och relaterande hänger ihop och tillsammans bildar vad Kemmis m.fl. (2014) benämner ett projekt.

Vad som händer i denna praktikarkitektur är inte möjligt att förutse. Men det betyder inte att vad som helst kan hända. Genom att förändra dessa arrangemang som tillsammans bildar ett projekt, kan man tillsammans skapa omforma projekt så att andra förlopp än de tidigare blir möjliga (Kemmis m.fl., 2014). TPA kan användas för att ”zooma in” en praktik och studera vad som händer i just det projektet, för att sedan ”zooma ut” för att få syn på de arrangemang som möjliggör och hindrar olika säganden, göranden och relateranden i projektet (Henning Loeb, 2019).

Metod och genomförande

Aktionsforskningsprocessen i den deltagande skolan

Lärarlagets gemensamma fokus har varit att förstå vad som möjliggör och hindrar elevers utvecklande av yrkeskunnande i samband med APL. Upplevelsen av att inte riktigt veta vad som påverkar elevernas lärande under APL och därför inte heller kunna agera utifrån detta vid planering av undervisning ligger till grund för studiens syfte. Det har varit väsentligt att ta reda på hur lärandet möjliggörs och hindras för våra elever i den kontext som de befinner sig i under APL. För att utveckla undervisningspraktiken blir det otillräckligt och ofullständigt att läsa generella texter om APL. De aktioner som är genomförda handlar därför om att lyssna in elevernas beskrivningar av APL och hur deras yrkeskunnande har utvecklats på sina respektive APL-platser. Lärarlaget har sedan samtalat om detta, vävt in egna erfarenheter samt Ämnes- och kursplaner för att efteråt omforma undervisningspraktiken. Lärarlaget har i detta arbete inte begränsats till attoreflekterat genomföra givna förändringar, utan blivit en agerande part i skolutvecklingen (Somekh, 2006). Som forskare i den egna praktiken har jag varit drivande i aktionsforskningsprocessen och arbetet med datainsamling och analys. Även om arbetet med att förstå den egna praktikens förutsättningar och utifrån det arrangera undervisningspraktiken har genomförts tillsammans i lärarlaget, har min roll varit mer framträdande än jag har önskat. Detta har sannolikt påverkat resultatet, som hade tagit andra former med fler perspektiv om fler varit involverade i datainsamling och bearbetning av datamaterial.

Som metodologi är aktionsforskning reflektiv, kommunikativ, konstruktivistisk samt tolknings- och handlingsinriktad. Som ideologi är aktionsforskningen kollaborativ, deliberativ, emancipatorisk och demokratisk (Kemmis m. fl., 2014). I föreliggande studie återfinns dessa delar i samtal mellan lärare, handledare och elev, men blir tydligast i lärarlaget.

Deltagande skolan

På gymnasieskolan där studien är genomförd finns det i nuläget endast yrkesprogram, vilket innebär att alla elever på skolan har minst 15 veckors APL i sin utbildning. I skolans historia finns en identitet av att vara en ”yrkesskola”, och på gymnasieskolan finns både restaurang, bageri, frisörsalong och blomsterbutik som vid särskilda tillfällen har öppet och då drivs av lärare och elever tillsammans. Vid tiden för studien fanns inget programövergripande arbete med APL på skolan, mer än gemensamma APL-blanketter med information till handledare, närvaroblankett samt omdömesblankett.

Deltagarna

Deltagarna i studien var lärarlaget, handledare i trepartssamtalen samt elever i de tre gymnasieklasserna som gick hantverksprogrammet Florist under året som studien pågick.

Lärarlaget tillfrågades vid ett möte om de ville delta i föreliggande studie, och alla var positiva. Laget bestod av fem lärare inklusive jag själv. De tre handledarna som deltog vid de olika trepartssamtalen var också positiva till att delta i studien. Ytterligare handledare tillfrågades om att ge respons på de redskap som lärarlaget tänkte utforma, men tyvärr räckte inte tiden till för det inom ramen för denna studie. Programmet hade få elever, därför bestämdes att alla klasser skulle tillfrågas om att delta i någon form. På vilket sätt de olika klasserna skulle involveras, bestämdes inte i förväg.

De tre gymnasieklasserna på Hantverksprogrammet med inriktning Florist tillfrågades om de ville vara med och delge oss lärare sina erfarenheter och upplevelser av APL, och även de var positiva. Eftersom klasserna är små (mellan tre och tolv elever), deltog alla i klassen. På grund av den maktposition som läraren har gentemot eleven, och att de samtal och utvärderingar som genomfördes skedde under skoltid, fanns dock risken att eleverna i praktiken inte upplevde möjligheten att inte delta. Som deras lärare var min tolkning att eleverna med entusiasm berättade och delgav sina erfarenheter, men jag är medveten om risken att jag har feltolkat situationerna.

Deltagarna informerades om studiens syfte, samt att deltagandet var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Det har visat sig att det inte krävs ett stort antal respondenter för att få fram intressanta analyser, däremot är urvalet av respondenter viktigt (Esaiasson, 2012). Lärarlaget utgör en naturlig avgränsning. De handledare som deltog i studien var vid tillfället handledare för elever i åk 2, och inget ytterligare urval gjordes då gruppen endast bestod av tre elever (och därmed tre handledare). Som forskare i den egna praktiken har jag haft en relation till alla deltagare i studien, antingen som kollega, besökande yrkeslärare eller som undervisande yrkeslärare. Detta har jag försökt vara uppmärksam på och medveten om vid tolkning av datamaterial. Min förförståelse är dock att detta inte behöver vara en nackdel, vilket jag har skrivit mer om under rubriken, *Att forska i egen praktik*.

Studiens forskningsprocess

Denna studie har följt utvecklingsarbetet av APL i ett arbetslag under ett läsårs tid. Studiens syfte har varit att skapa förståelse för vad som möjliggör och begränsar elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med APL. Detta för att bättre kunna arrangera för elevers lärande vid APL. Här följer en beskrivning av forskningsprocessen, först i en löpande text för att sedan förtydligas med en schematisk översikt i form av en tabell.

Uppstarten för utvecklingsarbetet skedde i samband med ett arbetslagsmöte i oktober 2018 då APL lyftes fram som ett möjligt utvecklingsområde. Frågan kring hur yrkeslärare kan skapa valida underlag för bedömning av elevers yrkeskunnande i samband med APL väcktes. Lärarlagets grundläggande fråga var: ”Vad händer på APL, och hur får vi reda på vad eleverna har lärt sig?” Utifrån det fanns en strävan att utveckla redskap som kunde fungera som underlag vid bedömning samt utveckling av undervisningen. Därav blev nästa fråga: ”Hur kan vi stötta elevernas lärande vid APL” Detta blev uppstarten till aktionsforskningen i lärarlaget (se tabell 1). Aktionerna har genererat ytterligare frågor som är mer specifika, men som hör ihop med de övergripande frågorna.

Tanken var att utveckla ett samtals- och bedömningsstöd för trepartssamtalet, som kunde provas redan under november månad. Frågan löd: Är detta av intresse för lärarlaget? Vill ni vara med och delge era upplevelser kring användningen av ett bedömningsstöd, samt vara med i utvecklingen av detsamma? De tre av mina fyra kollegor som var med vid mötet tackade ja. Den fjärde kollegan tillfrågades vid ett senare tillfälle och var också positiv till att delta. Fokus hamnade på trepartssamtalet samt på det omdöme som handledaren skickar in till skolan efter avslutad APL-period. Vi upplevde att vi ofta fick in omdömen som ”Duktig och positiv”, medan det vi eftersökte var omdömen om vad eleven hade uppnått i förhållande till utbildningens övergripande mål. Mitt ansvar blev att skapa någon form av stöd för trepartssamtalet, vilket gjordes i samråd med kollegorna via informella samtal i arbetsrummet. Samtalsstödet utformades som ett loggboksinlägg kopplade till lärandemålen. Loggboksinlägget skulle skickas in till läraren (Se Bilaga 1) och sedan användas som samtalsunderlag för trepartssamtalet. Frågan blev: Hur kan trepartssamtalet formas till ett lärandesamtal, där elevens yrkeskunnande samt lärandemålen för APL kommer i fokus? Den övergripande frågan hur elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service i samband med APL kan förstås, följde med i alla aktioner.

Under november månad genomfördes trepartssamtalen som spelades in och transkriberades. Första veckan efter APL genomfördes ett utvärderingssamtal i form av Fokusgruppintervju på elevernas lektionstid. Fokus var de lärandemål som eleverna skulle uppnå under sin APL. Även detta samtal spelades in och transkriberades. Trepartssamtal och fokusgruppintervju blev tillsammans aktion 1 (se tabell 1).

Lärarlagsmöte 1 var planerat till februari. Inför Lärarlagsmöte 1 gjordes ett urval av citat från de inspelade samtalen, citat som var kopplade till försäljning och service (ett av två lärandemål vid APL). Citaten presenterades för lärarlaget tillsammans med en beskrivning av aktionsforskning, för att alla

skulle bli delaktiga och ha kännedom om projektets utformning (se bilaga 6). Efter detta släpptes ordet fritt, utifrån två frågeställningar: Hur vill vi arbeta vidare med detta? Hur kan vi använda APL som ett didaktiskt verktyg i utbildningen? Efterföljande diskussion spelades in, och transkriberades.

Det första som kom upp var återigen frågan om hur vi kan säkerställa bedömningen av elevens kunskaper i samband med APL. Hur övriga program på skolan arbetade med APL var oklart, och förslaget kom upp att ta reda på det genom en enkät. En fråga formulerades tillsammans i arbetslaget: Hur säkerställer ni kvalitén på elevens APL och gör elevernas kunskaper bedömningsbara? Tre punkter formulerades kring det fortsatta arbetet med APL.

- 1) Inventering av skolans organisering av APL genom enkät.
- 2) Utveckla de APL-papper (med omdömesblankett) som handledare och elever får, eventuellt med en matrisliknande del kopplad till lärandemålen.
- 3) Utveckla den nuvarande checklisten genom att lägga till APL-period samt nyansera delarna som gäller försäljning och service.

Enkät på skolan var en bra idé, men krävde för mycket arbete för tillfället. I samband med att checklisten lästes på arbetslagsmötet, framkom behovet av att verbalisera yrkeskunnandet försäljning och service, samt att tydliggöra svårighetsgraderna i olika kundmöten. Jag lyssnade igenom den inspelade diskussionen ett flertal gånger, transkriberade och läste igenom. En skriftlig återkoppling och sammanfattning av diskussionen skickades ut till lärarlaget (se bilaga 7) med förslag på fortsättning av APL-arbete. Lärarlaget bestämde sig för att gå vidare med två spår. Dels skapa redskap för att få valida bedömningsunderlag från APL-handledarna. Dessa redskap blev matris och utvecklad checklisten. Detta skulle genomföras under Lärarlagsmöte 2. Dels utforma en utvärdering för årskurs 1 att genomföra efter APL-perioden. Den fråga som ställdes inför aktion 2 var hur yrkeskunnandet service beskrivs av elever i årskurs 1 efter genomförd APL.

När eleverna i årskurs 1 kom tillbaka till skolan arrangerades en övning i form av ”Grupptanke” (Kagan & Stenlev, 2017), utifrån de lärandemål som var utlagt på APL. Detta blev aktion 2 (se tabell 1). Tillsammans med en kollega formulerades frågeställningar till övningen, och syftet var att både lärare och elever skulle få syn på elevernas förståelse av yrkeskunnandet försäljning och service inom floristryrket (se bilaga 4). De svar och reflektioner som eleverna antecknade, sparades.

Vid Lärarlagsmöte 2 (se tabell 1) läste lärarlaget elevernas anteckningar och samtalade utifrån det. Tiden vid detta möte blev kortare än tänkt då mer akuta punkter hade dykt upp på dagordningen. Det medförde att det planerade arbetet med bedömningsmatris och checklista endast påbörjades men inte slutfördes. Planen var att arbeta vidare utanför mötestid för att ha matris och checklista klar inför treornas APL, men lärarlaget blev återigen begränsade av tiden. Efter övervägning kom lärarlaget fram till att det var viktigare att matris och checklista blev genomtänka och nådde sitt innehållsliga mål, än att den planerade tidsramen höll. Nu hade ettorna och tvåorna bidragit med sina tankar, men inte treorna. Lärarlaget ansåg det väsentligt att höra alla elevers tankar, och fokusgruppintervju genomfördes med åk 3, vilket blev aktion 3 (se tabell 1). Den genomfördes före deras sista APL-period i slutet av deras gymnasieutbildning. Lärarlagets fråga blev: Hur ser eleverna på sin möjlighet att utveckla yrkeskunnandet försäljning och service? Inom tidsramen för studien, genomfördes inte något mer lärarlagsmöte efter sista aktionen, därav har inte lärarlaget gemensamt tagit del av datamaterialet från aktion 3 inom ramen för studien.

Lärarlagets två frågor vid uppstarten har funnits med i hela aktionsforskningsspiralen; ”Vad händer på APL, och hur får vi reda på vad eleverna har lärt sig?”, samt ”Hur kan vi stötta elevernas lärande vid APL?”. Dessa frågor, har varit med och format de övriga frågor som uppkommit under processens gång.

Schematisk bild av utvecklingsarbete och dataproduktion.

I tabellen nedan (tabell 1) beskrivs forskningsprocessen i kronologisk ordning.

Tabell 1.

Schematisk bild av utvecklingsarbete och dataproduktion			
Aktionsforsknings-spiralen	Deltagare	Datamaterial	Frågan som ledde fram till aktionen
Aktion 1, del 1. Treparsamtal a), b) och c).	Tre elever (åk 2), tre handledare, lärare.	Inspelade samtal, loggbok.	Hur kan trepartssamtalet formas till ett lärandesamtal, där elevens yrkeskunnande samt lärandemålen för APL kommer i fokus?
Aktion 1, del 2. Fokusgrupp-intervju.	Tre elever åk. 2.	Inspelat samtal, loggbok.	Hur ser eleverna på sin möjlighet till utveckling av yrkeskunnandet försäljning och service?
Lärlagsmöte 1.	Fem lärare.	Inspelat samtal, loggbok.	
Aktion 2 Utvärdering av APL.	Tolv elever åk. 1.	Skriftliga reflektioner från elever, loggbok.	Hur beskrivs yrkeskunnandet service av elever i årskurs 1 efter genomförd APL?
Lärlagsmöte 2.	Fem lärare.	Samtal, ej inspelat, loggbok. Matris, checklista.	
Aktion 3, Fokusgrupp-intervju.	Fem elever åk. 3.	Inspelat samtal, loggbok.	Hur ser eleverna på sin möjlighet att utveckla yrkeskunnandet försäljning och service?

Beskrivning av dataproduktion

Lärlagsmöte

Förutom formella möten förlagda till arbetslagstiden, har vi haft informella möten då vi alla har suttit i samma arbetsrum och processen har varit tätt knuten till vardagliga utmaningar i undervisningen. Arbetslagstiden inträffar en timme i veckan, tre av fyra veckor under en månad. Dessa arbetslagstiderna har vanligtvis en styrd dagordning med uppgifter från rektor, men inte alltid. Vid tre tillfällen under våren 2019 har vi använt denna timme för att gemensamt diskutera praktiska frågor kring APL, samt reflektera över elevernas erfarenheter angående APL. Det första tillfället var uppstarten för aktionsforskningen, de andra två samtalen finns med i tabellen under rubriken Lärlagsmöte 1 & 2, lärlaget. Lärlagsmöte 1 har spelats in med hjälp av en smartphone. Antalet deltagare under våra möten har växlat mellan fyra och fem lärare. Aktionsforskning bygger på samarbete mellan kollegor, forskare, elever eller andra aktörer. Lärlaget har tagit del av det insamlade materialet och relaterat det till sina egna erfarenheter, provat dessa mot varandras erfarenheter samt styrdokumentet, vilket är signifikativt för aktionsforskning (Rönnerman, 2012). Under dessa lärlagssträffar, har idéer kring förändring och förbättring av undervisningspraktiken uppkommit, och några har lärlaget valt att prova i praktiken.

Fokusgruppintervju

Fokusgruppen kännetecknas av att man har ett uttalat syfte med gruppen, att samtalet har ett givet fokusområde samt att man har en uttalad samtalsledare (Esaïasson, 2012). I jämförelse med en vanlig samtalsintervju är samtalsledaren mindre styrande och strävan är att samtal ska uppstå mellan deltagarna och att dynamiken dem emellan ska leda samtalet framåt (Wibeck, 2000). En fokusgrupp har få teman i förhållande till intervjun. Styrkan är fördjupningen kring det aktuella fokusområdet, däremot kan

intressanta sidospår missas, som annars kunde ha uppkommit (Esaiasson, 2012). Vid intervjuerna har deltagarna suttit i cirkel runt ett bord, så att alla ser alla. Hur rummet är arrangerat har betydelse för deltagarnas interaktionsmönster och uppfattning om status i gruppen (Wibeck, 2000). Cirkel valdes för att signalera att ett demokratiskt samtal eftersträvas, där allas röster är lika viktiga. Vid intervjuerna har jag agerat samtalsledare, och för att möjliggöra analys av materialet i efterhand har ljudinspelning skett med hjälp av en smartphone. Fokusgrupperna har varit halvstrukturerade, genom att jag som samtalsledare har sett till att hålla fokus på huvudfrågan, samt strävat efter interaktion i samtalet så att alla ges talutrymme. Som samtalsledare i en halvstrukturerad fokusgruppintervju finns risken att min förförståelse i allt för hög grad präglar samtalets riktning. Samtidigt har det varit viktigt att hålla samtalet fokuserat på frågorna, så att intervjuerna har fyllt sitt syfte (Wibeck, 2000). Gruppstorleken har varierat mellan tre och fem deltagare. Hur många man bör vara i en fokusgrupp finns det olika idéer om, men små grupper förespråkas. Fördelarna med den mindre gruppen är att de enskilda individernas inflytande ökar, deras tidsutrymme blir större och det är lättare att skapa ett personligt samtal. Wibeck (2000) menar att en fokusgrupp inte bör vara färre än fyra men inte fler än sex för att samtalet mellan deltagarna ska fungera på ett tillfredställande sätt. Utifrån detta finns en svaghet i den första fokusgruppintervjun, där antalet endast var tre elever.

Trepartssamtal

Trepartssamtalen genomfördes på tre olika blomsterbutiker där eleverna hade sin APL. Vid alla tre tillfällena fanns möjlighet att vara i ett enskilt rum i anknäring till butiken. I två av samtalen blev det korta avbrott, då annan personal hade frågor till handledaren. Dessa avbrott kan ha påverkat hur samtalet tog form. Vid trepartssamtalen genomfördes ljudinspelningar med hjälp av en smartphone som jag placerade mellan oss på bordet.

Skriftliga reflektioner från elever

Vid två tillfällen är datamaterialet skriftliga reflektioner från elever. Vid ena tillfället är det elevers loggböcker utifrån givna frågeställning som används som samtalsunderlag i samband med trepartssamtal, och därmed blir en del av dataproduktionen. Det andra tillfället är i samband med APL-utvärdering i Åk 1, som mynnade ut i skriftliga reflektioner om yrkeskunnandet service.

Loggbok

Jag har fört en ostrukturerad loggbok, för att få syn på mina egna reflektioner. Loggboken har även varit ett stöd för att klargöra processens ordning i efterhand, samt att se hur reflektionerna har ändrat riktning i mötet med elever, lärare, handledare och ämnesplan (Björndal, 2002; Patel & Davidsson, 2019). Loggbok är ett viktigt verktyg inom aktionsforskning. Rönnerman (2012) skriver att processen med loggbok kan beskrivas som att gå från det kända för att prova det okända och sedan relatera den nyvunna kunskapen till de egna erfarenheterna. Lärarlaget har haft gemensamt arbetsrum, vilket har skapat möjlighet till många informella samtal kring vårt gemensamma APL-arbete. Tankar från dessa samtal har skrivits ner i loggboken. Denna form av samarbete är organisk till sin natur, och är därför svår att ”fänga” i en bestämd struktur. Loggboken har varit viktig i den slutliga skrivprocessen, genom att skapa distans till det genomförda arbetet och de egna reflektionerna, samt att få alla delar i arbetet på rätt plats.

Analysprocess

Analysprocessen har skett kontinuerligt och i flera steg, parallellt med den pågående datainsamlingen (Wibeck, 2000). En fördel har varit att intervjuer, samtal och reflektioner har varit färskt i minnet i samband med de första analyserna, samt att det som blivit synligt i analyserna har berikat efterföljande aktion och dess utformning såsom frågor/uppgifter (Patel & Davidsson, 2019). Att analys och

datainsamling är parallella processer kan också ses som en risk, där mönster som uppkommer i början av analysprocessen i hög grad styr utformningen av den efterföljande datainsamlingen (Wibeck, 2000). Utifrån aktionsforskning är det dock en explicit förutsättning att reflektion och analys av en aktion är med och formar den kommande aktionen. För min del, kan jag se hur frågor som jag ställt har formats av det som framkommit i t.ex. material som hunnit transkriberas vid tidigare aktioner.

De inspelade samtalen (Lärlagsmöte 1, trepartssamtal, fokusgruppsintervjuer) har lyssnats igenom ett flertal gånger, och samtalen transkriberades i sin helhet inom två veckor. En fördel med att transkribera hela samtalet, är att vissa delar av kommunikationen tydligare kan framträda och goda förutsättningar ges att reflektera över sin egen praxis (Björndahl, 2005). En översiktlig läsning genomfördes, därefter en mer grundlig läsning för att se hur de enskilda delarna relaterade till helheten. Texterna har skrivits ut, och delar som jag har ansett relevanta för studiens frågeställningar har färgmarkerats, klippts ut och sorterats i olika kategorier. Kategorierna har efterhand omstrukturerats eller tagits bort, i takt med att ytterligare material har inkommit och förståelsen av materialet har omformats. Deltagarna i studien har vid återgivna citat getts andra namn.

Vid transkribering av fokusgruppsintervjuerna har jag transkriberat intervjuerna ordagrant, men inte tagit med ljud såsom suckar och harklingar. Jag är medveten om att interaktionen mellan deltagarna går förlorade när transkriberingen inte beskriver densamma (Wibeck, 2000). Men talspråk och skriftspråk skiljer sig åt, och vid en direkt transkribering av talspråk kan respondenterna komma i en sämre dager (Stukát, 2011). Av hänsyn till respondenterna har jag därför vid citatutdrag i vissa fall genomfört varsamma omformuleringar.

Frekvens, omfattning och intensitet är tre områden som forskaren behöver vara uppmärksam på när utsagor från Fokusgruppsintervjuer ska analyseras (Wibeck, 2000). Frekvens är hur många gånger ett innehåll uppkommer i samtalet. Omfattning handlar om hur många personer som talar om samma innehåll, och intensitet handlar om betoningar, röstvolym eller förändringar i samtalets tonläge (Wibeck, 2000). I de kategorier som framkommit i analysen, har det tagits främst tagits hänsyn till omfattning och frekvens, men även citat som sticker ut, och innehåll som inte berörs har lyfts fram i de fall det har varit relevant utifrån studiens syfte och frågeställning.

Loggböckerna som åk 2 har genomfört, har inte analyserats förutom i de fall då de har citerats i trepartssamtal. I samband med utvärdering av APL åk 1 (se tabell 1) gjorde eleverna skriftliga reflektioner. Dessa reflektioner tog lärlaget del av i oredigerat skick och därefter kategoriserades det av mig tillsammans med övrigt datamaterial.

Etik

Utifrån Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer informerades deltagarna utifrån de fyra allmänna huvudkraven på forskning, som i sin tur grundar sig på individskyddskravet. Deltagarna har alla skrivit på ett Samtyckesformulär, och här har jag använt mig av den mall som tagits fram av NOMIA-programmet (se bilaga 5).

Utifrån *Informationskravet* har alla deltagare i studien blivit informerade om studiens syfte, och att det kommer mynna ut i en masteruppsats som finns att läsa för allmänheten. I samband med det förklarade jag *Samtyckeskravet*, och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Tydlighet i att deltagandet var frivilligt blev särskilt viktigt i relation till de elever som medverkade, då jag som forskare i egen praktik behövde ta hänsyn till den maktposition jag i min yrkesroll hade gentemot eleverna. Deltagarna informerades om att ljudfilerna skulle överföras till och förvaras på min dator och därefter raderas från telefonen. Ingen förutom jag skulle ta del av det inspelade materialet. Detta utifrån *Nyttjandekravet*. Alla informerades även om att de i studien skulle bli avidentifierade, samt att skolans namn inte skulle framkomma i studien. Detta i linje med *konfidentialitetskravet*.

Att forska i egen praktik

Løkensgard Hoel (2000) menar att man som forskare i egen praktik går igenom fem olika faser, och att det är i växlingen mellan dessa olika tolkningspositioner som ny kunskap skapas. De fem faserna är praktiker 1 (som vill förstå det som händer i klassrummet, och utifrån det formulerar frågeställningar), praktiker 2 (läraren som vill förnya något i sin egen klass), forskaren i synfältet (forskaren som medaktör), tolkaren (som systematiserar och bearbetar empiri) och förmedlaren (när man delar med sig av sina erfarenheter). Själva forskningsprocessen, tiden mellan de olika faserna, skapar distansen, som möjliggör tolkarens och förmedlarens praktik.

I en intervjusituation är intervjuaren medproducent av intervjutexten (Løkensgard Hoel, 2000), och som forskare i egen praktik bär man på antaganden och erfarenheter som kan vara svåra att få syn på själv (Andreassen, 1998). När man har ett inifrånperspektiv, kan det finnas frågor man inte ställer eftersom man tror att man redan vet svaret, vilket kan medföra att viktiga nyanser om ett visst fenomen inte framkommer (Andreassen, 1998). Ett sätt att komma ifrån detta är att samarbeta med forskarkollegor som är med och tolkar, och genom dialog skapa intersubjektivitet, nämligen att förståelsen kan flyttas från en person till en annan. Fler perspektiv blir synliga när analysen blir rikare (Løkensgard Hoel, 2000). Lärarlagets samtal utifrån de genomförda aktionerna har varit ett sätt att skapa intersubjektivitet, men även mina samtal med min handledare Ingrid Berglund.

Som lärare och forskare i egen praktik är det gemensamma målet för de olika rollerna att förbättra elevernas praktik, men på kort sikt kan målen skifta. Som lärare har man ansvar för helheten i klassrummet, både individen och gruppen. I forskarrollen fokuserar man vanligtvis på en avgränsad del. Som forskande praktiker väger alltid läraruppdraget tyngst, vilket kommer att påverka forskningssituationen (Løkensgard Hoel, 2000, s.162). För vår del, har det påverkat hela studien genom valet av frågeställningar, men även efter Lärarlagsmöte 1 när enkät på skolan valdes bort till förmån för att gå vidare med aktioner rörande elevernas skolvardag. Att lärarlaget strävade efter att alla klasser skulle vara delaktiga i studien, grundar sig också i läraruppdraget och relationen till eleverna. Skickligheten hos forskaren menar Somekh (2006) handlar om kapaciteten att agera på ett medvetet sätt i en social situation. Man agerar utifrån de kulturella redskap man har. Dessa blir som staven för stavhopparen och kommer ofrånkomligen att vara av stor betydelse för resultatet. Som forskande praktiker är jag en aktör i forskningsprocessen.

Somekh (2006) lyfter fram Meads teori kring människan som social varelse. Jag är aktivt, Mig är reflekterande och Den generaliserande andra är den som jag möter. När det sistnämnda ändras, kommer agerandet hos Mig och Jag också att ändras, och därmed påverka t.ex. en intervjusituation, och i förlängningen datamaterialet. Utifrån de intervjuer jag har genomfört i grupp, har jag reflekterat över att gruppens kroppsspråk, ordval och dynamik påverkar mitt sätt att ställa frågor och mitt eget kroppsspråk, som i sin tur påverkar gruppen i ett pågående samspel. Vi konstruerar tillsammans situationen. För den forskande praktiken blir då reflexivitet och självförståelse av stor betydelse, det senare för att säkerställa forskningens trovärdighet (Somekh, 2006). Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv är den subjektiva förförståelsen inte ett problem utan ett verktyg i tolkningen, själva förutsättningen för insikt (Patel & Davidsson, 2019). Oavsett inifrån- eller utifrån-perspektiv, kommer tolkningspositionen att synliggöra vissa saker och dölja andra, och därmed kan dessa två positioner berika varandra (Løkensgard Hoel, 2000). Gustavsson (2002) menar att även forskningsfrågan i sig själv är teoriimpregnerad, och därmed utgår från forskarens förförståelse. I föreliggande studie innehar jag flera roller. Förutom forskare i egen praktik är jag kollega och yrkeslärare. Som kollega är jag mer jämbördig med deltagarna än vid intervjuerna där jag är lärare och innehar en maktposition vilket kan påverka elevernas beskrivningar. Vid trepartssamtalet är jag representant från skolan som möter handledare och elev, där relationen mellan skola och arbetsplats kan påverka vad som framkommer i samtalet, men det kan även påverka relationen mellan handledare och elev vilket i sin tur kan påverka samtalet. I den kvalitativa intervjun finns många osäkerhetsområden som man bör vara medveten om och ta i beaktande. Som forskare i egen praktik kan man inte lösa alla dessa dilemman, men man kan förhålla sig öppen till de dilemman

som tvunget uppstår och i situationen ta i beaktande det man förnimmer som påverkansfaktorer vid t.ex. en intervjusituation (Kvale & Brinkman, 2014).

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Nyckelkriteriet för den här typen av forskning är inte att ha olika vinklingar på datamaterialet, utan om den utomstående läsaren har möjlighet att inta forskarens position och utifrån den kunna se detsamma som forskaren ser, oavsett om hen instämmer eller inte (Løkensgard Hoel, 2000; Kvale & Brinkman, 2014). Här har min strävan varit att synliggöra forskningsprocessens uppstart och genomförande på ett systematiskt sätt för att bjuda in läsaren i utvecklingsarbetets gång.

Reliabilitet eller tillförlitlighet, handlar om huruvida metoden har varit tillförlitlig i förhållande till studiens syfte. Vid intervjuer hänger tillförlitligheten starkt ihop med intervjuarens förmåga (Patel & Davidsson, 2019). Här ser jag fortfarande mig själv som en nybörjare. Ett sätt för att försäkra mig om att jag uppfattat t.ex. intervju eller samtal korrekt, har varit att göra ljudinspelningar för att på så sätt kunna ta del av materialet fler gånger.

Validitet i en studie handlar om huruvida man har studerat det som var tänkt och om tolkningen av det som har observerats är tillförlitlig (Björkdahl Ordell, Dimenäs & Davidsson, 2007). Det finns de som ifrågasätter begreppet validitet, och menar att man hellre kan tala om trovärdighet (Wibeck, 2010). Risker för studiens trovärdighet kan vara huruvida respondenterna vågar vara ärliga, eller om de i gruppintervjun påverkas av varandras åsikter vid sina svar, och här blir det forskaren som får bedöma datamaterialets trovärdighet (Wibeck, 2010). Platsen för intervjun påverkar deltagarna, och här kan det vara både en för- och nackdel att intervjuer och övning med elever har skett i deras ordinarie klassrum, och att trepartssamtalen genomfördes på APL-platsen och läraren var den som var obekant med rummet/platsen. Vilket det blev, beror på om elevens relation till platsen och kontexten i övrigt upplevs positiv eller negativ. Min tolkning är att det var en fördel, då eleverna upplevdes trygga i situationen. Dock tryggare i klassrummet än på APL-platsen, utifrån hur mycket talutrymme de tog i anspråk.

Syftet med studien är inte att generella slutsatser ska dras om t.ex. alla hantverksprogram och hur de förhåller sig till APL och försäljning och service. Wibeck (2010) använder begreppet ”lösa generaliseringar”, där forskaren kan se tendenser inom en viss grupp eller ett visst område. Begreppet ”överförbarhet” anser jag stämmer bättre överens med föreliggande studie. Överförbarhet innebär att den som önskar använda resultaten behöver bör ta hänsyn till möjligheten att överföra dessa till ett annat sammanhang (Wibeck, 2010). Frågor att ställa sig då, är hur de olika kontexterna skiljer sig åt, om metoden är möjlig att återskapa och hur eventuella olikheter kan påverka resultatet.

Denna studie avser att skapa förståelse för vad som möjliggör och begränsar elevers utvecklande av yrkeskunnande, för att sedan kunna arrangera undervisningspraktiken, och det menar jag kan uppnås genom föreliggande metodval. Vid kvalitativa studier är kommunicerbarheten ett mått på dess validitet (Björkdahl Ordell m.fl., 2007). Min handledare har under processens gång tagit del av studien och kommit med konstruktiv kritik för att bland annat öka textens kommunicerbarhet. Även studiekamrater inom Nomia-programmet har tagit del av material och varit kritiska vänner under studiens framväxt.

Resultat

Här presenteras resultatet i relation till syftet. Den första delen tar upp elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service och svarar mot syftets första del. Detta stycke grundar sig på datamaterial från aktion 1-3 (se tabell 1). Lärolagets övergripande fråga var ”Vad händer på APL, och hur får vi reda på vad eleverna har lärt sig?” (se tabell 1). Den andra delen belyser lärarnas utvecklingsarbete i anknytning till APL genom beskrivningar av olika aktiviteter utifrån datamaterial från lärolagets reflektioner samt aktion 1-3 (se tabell 1), och svarar mot syftets andra del.

Elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service under APL

Butikernas inriktning, kundgenomströmning och dess strukturer i arbetsfördelning skapar olika förutsättningar för elevens lärande. Petra i åk 3 förklarade att eftersom APL-butiken hade många stamkunder, hamnade hon ”lite bakom” men fick istället arbeta med att utföra ”de större beställningarna” och var oerhört nöjd med det. Att få utföra uppgifter kopplade till hantverkskunnandet ger bekräftelse på att man kan sitt blivande yrke, och återkommer i flera beskrivningar från APL. En annan elev hade inte bundit så många buketter framför kund på grund av butikens inriktning med mycket färdigproducerade buketter. Begravningsbinderier utfördes till exempel i en av butikerna enbart av de anställda, vilket medförde att eleven inte fick tillträde till detta.

Men sen så också, det beror också mycket på vad man får göra i butiken, beroende på vad det är för slags butik. Som exempelvis Kvistrosen, eftersom de har så liten säljyta så säljer de mycket färdigt, de gör buntar, det är väldigt mycket sånt här Grab'n'go. Det är inte många som kommer in och bygger ihop en bukett, och så har dom jättemycket begravning, och jag fick inte ta begravning för att det var det dom gjorde. Och då fick ju jag bara stå och göra buntar för det var ju inte så mycket annat än färdigt (Anna, åk 2).

Flera elever uttrycker vikten av att ”klicka” med handledare/kollegor för att få tillgång till olika arbetsuppgifter, att man har en god relation. En elev kände sin handledare sedan tidigare, och menar att det var en viktig orsak till att hen fick ”göra så mycket”.

Erik, åk 3: Ja, jag och Anna klickade ju skitbra, så hade vi inte klickat så bra som vi gjorde så hade det aldrig blivit så bra som det blev.

Lärare: Att relationen är... du nämnde också det, att relationen, att du klickade med dom på Riddarsporren gjorde...

Erik, åk 3: Success!

Lärare: Ja, är det fler som har upplevt det, att när man klickar så ...?

Lois, Therese, Amanda, Petra (alla åk 3): Mmm

Utifrån datamaterialet har sju avgränsade lärandepraktiker identifierats, som alla direkt eller indirekt förhåller sig till Försäljning och service. Dessa kategorier beskrevs flera gånger i datamaterialet, både av handledare och elever. Mellan de olika lärandepraktikerna sker en progression, från att eleven har förhållandevis få säganden, göranden och relateranden att hantera till att antalet ökar och det blir en allt mer komplex säljsituation.

De sju lärandepraktikerna:

- I binderiet – bakom butiken
- Förberedelse för kundbemötande – att göra sig synlig
- Kundbemötande – initial kontakt med kund

- Säljsamtalet – dialog med kund
- Binda bukett framför kund
- Merförsäljning – att initiera nya behov
- Ta emot beställning till olika högtider – tradition och kontext

Genom samtalen med elever och handledare har det synliggjorts vilka hinder och möjligheter till utvecklande av yrkeskunnande som eleverna har mött under sin APL, samt i vilken grad eleverna har kunnat utföra olika uppgifter.

I binderiet – bakom butiken

I Binderiet sker ofta varuhantering av nyinkommet material, planteringar, bindning av beställda buketter m.m. Här kan eleven t.ex. arbeta med produktion efter en färdig bild eller prototyp, ansa krukväxter, diska vaser m.m. Binderiet ligger oftast i anslutning till butiken men är ett rum till vilket kunderna inte har tillträde. En elev beskriver hur handledaren står bredvid och arbetar medans radion står på i bakgrunden, en avslappnad situation där det finns möjlighet att göra om ett blomsterarbete flera gånger, tills handledaren anser att det är färdigt.

Läraren: Ja, just det... Men på Blommor AB då var du mest i snittet, eller var du både ock?

Sofia, åk 2: Jag var två gånger vid plantering också, men annars så var jag vid snittet.

Lärare: Mmm vad är ”plantering” då, för oss som inte har varit på Blommor AB och jobbat?

Sofia, åk 2: Man planterar.

Lärare: Är det ett särskilt rum för det då eller?

Sofia, åk 2: Nä, vi står bara på lagret och planterar, fniss...

Lärare: Är det bara att plantera vad som helst, eller finns det nån prototyp?

Sofia, åk 2: Nämen dom brukar skriva ut bilder på det man ska göra så...

Lärare: Jaha, står man på rad såhär så att jag sätter i en kaktus, och sen skickar jag vidare?

Sofia, åk 2: Nä, för vi sätter ut krukorna, och sen sätter vi i lecakulor, sen lite jord och sen sätter vi i alla grejer och sen så... fortsätter man.”

Lärandepraktiken Binderiet blir inte lika skarpt läge som deltagande i de övriga lärandepraktikerna, här finns utrymme för felsteg utan att det drabbar kunden, och i förlängningen butiken. Vid aktion 2 nämner elever i årskurs 1 ”Att vara tillgänglig, inte springa iväg och ”gömma sig” som en del av försäljning och service. Binderiet är en sådan plats i butiken, där eleven dels kan ”gömma sig” för kunder, men också ”vila” från att ständigt vara exponerad av kunder, vilket kan vara en ansträngning.

Petra, åk 3: Jag kan ju säga att på Fresia fick jag ju göra väldigt mycket ... alla större arbeten som till det där EU-toppmötet och jag var med på allt i princip. Men jag svarade inte i telefon, och jag kom inte riktigt ihåg hur det var med beställningar och sånt, men jag tror dock inte att jag tog det utan att det var Anna. För det är ju en finare butik så då kanske man inte vill att en praktikant ... Fast å andra sidan så har ju jag och Anna pratat om det, att det var så vi ville lägga upp det eftersom jag ändå står i kassan hela tiden i vanliga fall.

Lärare: På ditt extrajobb?

Petra, åk 3: Ja, så vi la upp det lite så för hon märkte ju att jag kunde det ... vi diskuterade väldigt mycket vad det var jag ville få ut av praktiken, det gick att anpassa väldigt mycket.

Petra och hennes handledare har pratat om vilka yrkeskunskaper Petra behöver öva på, och utifrån det planerat APL-perioden. Planeringen innebar att eleven inte har haft mycket kundkontakt, utan främst har arbetat i Binderiet med att skapa blomsterarbeten. Petra arbetade extra i en matbutik, och hade vana vid kundkontakt och kassahantering därifrån. Denna planering som skedde mellan handledare och elev kände inte läraren till. Eleven talar även om butikens ”egenskaper” (en finare butik), som förklaring till att hon inte har fått tillgång till att svara i telefon och att ta beställningar. De två hinder som framträdde för elevens utvecklande av yrkeskunskaper inom försäljning och service, var dels att butiken var ”en

finare butik” och dels att eleven hade kassavana och erfarenhet av kundkontakt inom annan verksamhet, men inte utifrån floristyrket.

Förberedelse för kundbemötande – att göra sig synlig

Förberedelse för kundbemötande handlar om att röra sig ute i butiken och göra sig ”tillgänglig” för kunden. Här kan eleven t.ex. få i uppgift att öva växtnamn, lära sig priser och få kännedom om butikens sortiment. Vid förberedelse för kundbemötande är eleven synlig för kunder, och situationer som kan uppstå är t.ex. att svara på kundens frågor eller leda kunden till rätt varor i butiken. Nedan följer citat av två handledare, som beskriver för elev (och mig) hur förberedelse för kundbemötande kan gå till och vad eleven bör tänka på i den situationen.

Det är ju också något som kommer in ... att man får tänka på hur man är och även om jag inte hjälper nån, så måste jag tänka på att sköta mig på ett sätt, så att kunden skulle vilja handla av mig sen. ... När de (kunderna) ser hur jag står och jobbar, och hör vad man pratar om. (Marie, handledare)

... för jag sa det imorse, ... att idag får du i uppgift att va lite mer i butiken, och va lite mer och titta upp, och säga -Hej, och även som jag sa, om man står utanför butiken å pillar lite att man tittar upp, även fast dom kanske inte ska till oss, eftersom vi är i ett köpcenter. Att man tittar upp, ... och, Hej hej! Det kan ju hända att dom haffas upp. (Birgitta, handledare)

En elev fick i uppgift av sin handledare att vara i butiken, att titta upp och säga ”-Hej” till kunder, ett första steg i kundkontakten. Inom Försäljning och service behöver man vara öppen för att skapa relationer med kunderna och signalera till kunden att ”Mig kan du prata med”, även när man inte pratar med kunderna. Yrkeskunnande inom sälj blir här att agera på ett sätt så att kunden får förtroende för en. Handledare Birgitta använder sig av uttrycket ”LÖN – leende, ögonkontakt, nickning” som ett begrepp att ta fasta på för eleven. I en Blomsteraffär är arbetsbänken i vissa fall synlig från butiksytan, vilket gör att även floristen kan vara synlig medan arbetet med beställningar, telefonkunder och varuhantering pågår. Allt agerande som sker inför kund, menar en av handledarna är en form av säljarbete. Beroende på butikens utformning, kan alltså även arbete som inte direkt involverar kunder, vara en form av säljarbete. Säljarbete beskrivs bland annat som att läsa av kundens kroppsspråk för att utifrån tolkningen kunna möta kundens behov.

Sälj är ju ofta, tycker många, den svåra biten. Hur man lär sig att sälja, hur man ska bemöta kunder. ... vi går ju utbildningar emellanåt för man kan ju alltid förbättra sig. Man ska le och man ska va trevlig, man ska hälsa på kunden. ... Att vi har sett att dom är här (kunderna), det är det allra viktigaste. ... sen får man ju känna av en del, om de vill gå och kika lite eller behöver dom hjälp. Det är också det här att lära sig se kroppsspråk... ... En del går direkt fram till kassan, då vet man att dom vill ha hjälp. En del söker inte kontakt, alltså dom tittar inte på oss som jobbar här, dom går bara in ... då kanske man ger dom en liten stund och sen så frågar man, kan jag hjälpa dig med nånting eller vill du gå och kika lite först. ... Eller så säger man, säg till om du vill ha hjälp med någonting. (Marie, handledare)

Tiden man har på sig för att möta kundens behov och förväntningar är högst begränsad. Om man inte lyckas med detta, får det ekonomiska konsekvenser för APL-platsen. Säljarbete i butik är enligt handledare Marie ”den svåra biten”. Genom sin fråga låter läraren samtalen stanna vid hur man ”känner av” om en kund vill ha hjälp, vilket är svårt för eleven att tolka. Handledaren förtydligar vad det kan innebära att känna av huruvida kunden vill ha hjälp, och ger konkreta råd kring hur man läser av kroppsspråk.

Genom att röra sig i butiken, skapas tillfällen för kundkontakt men även möjlighet att lära sig sortimentet. Att kunna sortimentet är en av förutsättningarna för att få tillgång till andra lärandepraktiker inom Försäljning och service. Anna åk 2 berättar att hon genom att ”gå en sväng i butiken” varje morgon lärde sig butikens sortiment. Anna beskrev butiken som rörig, och att det var svårt att hitta varorna och

därmed blev det också svårt att hjälpa kunderna till rätt vara. I slutet av APL-perioden var hindret med att inte känna till sortimentet lägre. Butikens organisation kring sortiment varierar, och påverkar elevens lärandepraktik.

Kundbemötande – initial kontakt med kund

Att stå bredvid sin handledare när hen tar emot kunder, är en återkommande situation som eleverna nämner. Här kan eleven observera hur handledaren agerar i olika försäljningssituationer, vilka frågor som ställs osv.

I ettan då var jag ju i Blomstertorp, det är ju ett stort växthus, då var det ju mycket gå och städa, gå och plocka visset och ställa ut växter. Jag gjorde ju buntar, och gjorde buketter som ställdes in i kylan som kunder fick ta själva så, och planteringar och så, men jag stod ju med där framme när dom gjorde det, så jag hörde hur dom snackade. (Therese, åk 3)

Jo, ettan var väl lite sådär, ... Men sen i tvåan blev det lite mer, jag var mest runt kassan för det är där man står och arbetar. Och då fick man ju höra det här säljsnacket, hur dom kommunicerar med kunderna. Man var ju lite mer i centrum kan man säga, man var ju alltid runt och lyssnade ... man tog ju efter väldigt mycket utav det dom sa... (Cornelia, åk 3)

Cornelia beskriver hur hon under sin andra APL var med och hörde hur ”de kommunicerar med kunderna”. Även Therese berättar om hur hon hörde de anställda genomföra säljsamtal, men att hon själv vid det tillfället inte tog emot kunder utan hade andra arbetsuppgifter. Att se och höra hur handledaren agerar blir ett lärtillfälle för eleven som förbereder eleven inför att själv kunna genomföra ett säljsamtal. Sofia i åk 2, berättade att hon under sin andra APL hade prismärkt, bundit buketter, skapat begravningsdekorationer, plockat upp krukor och gått med bud. Förutom detta hade hon också varit med vid ett tillfälle när en kollega utförde säljsamtal. Trots att det uttalade målet med APL-perioden var att öva på Försäljning och service, hade elevens tillgång till detta varit mycket begränsad. Något som kännetecknar alla de arbetsuppgifter som Sofia genomförde, är att det finns ett utrymme att inte lyckas första gången. Om man prismärker eller planterar och det blir fel, går det att rätta till i efterhand. Att delta vid säljsamtal är alltså inte en lärandepraktik som eleverna självklart deltar i under sin APL, även om många nämner det.

Säljsamtalet – dialog med kund

När eleven själv genomför ett säljsamtal finns handledaren ofta i närheten. Förutom själva samtalet med kund, kan denna lärandepraktik innefatta andra ageranden såsom att hantera kassaapparat, kortläsare, slå in varor utifrån behov m.m.

Men jag fick ändå göra ganska mycket i tvåan, men jag fick inte stå i kassan själv, men jag hade min handledare med mig, men jag fick ändå sköta snacket men det var ju skönt att jag hade min handledare bakom mig. (Lois, åk 3)

Att stå i kassan är ett moment som flera elever tar upp när man frågar om försäljning och service, trots att det inte explicit har frågats efter kassaarbete. Handledare Katarina menar att säljarbetet sker innan kunden kommer till kassan, ”att ta betalt är ju inte säljet”. Hon lyfter istället fram att försäljning och service kan vara att ställa frågan om kunden är nöjd med sina val och utifrån detta föreslå och visa varor eller praktiska lösningar utifrån kundens behov. Ett görande i säljarbetet är att ”känna av” vad kunden kan tänka sig att betala, och det ska man göra ”lite fint”, inkännande. Det finns ett säljtänk som handledare Marie försöker sätta ord på, en ”gammal regel” som verbaliseras. Man ska inte fråga kunden vad det får lov att kosta, utan ställa andra vägledande frågor som t.ex. i vilket sammanhang blomsterarbetet ska användas.

Karin, åk 2: Sen har ju du varit borta (tittar på handledare) så då har det ju bara varit jag och Lena.
Birgitta, handledare: Mmm, och det är väldigt bra, kan jag tycka. För då blir man tvungen, att ta det där steget och då blir man ju lite självsäker i sig själv tycker jag. ... Nu om jag bara tänker tillbaka på det, att ibland måste man bli lite tvungen för att våga ta fram ett Hej, eller ”Vad kan jag hjälpa till med.”

Ibland hamnar eleven i situationen att det är fler kunder än florister och blir då utmanad att hjälpa en kund. Utmaningen kan stötta elevens lärande om eleven vågar anta den, men det kan också bli ett hinder att handledaren inte är närvarande och kan stötta eleven i kundkontakten.

Kollegorna ... är trevliga mot kunderna, frågar hur mycket kunden vill ha eller vad de är ute efter och deras konversationer kommer så naturligt. ... En kund kom in och skulle köpa en plantering som jag var tvungen att scanna och slå in och jag gjorde detta och förde en konversation med henne. Men jag behöver bli bättre på att ta för mig, jag känner mig väldigt osäker när jag försöker hjälpa kunder.
(Läraren läser ur elevs loggbok)

I praktiken kan man inte dela på sayings, doings och relatings, då de är tätt sammanvävda i olika händelser. Här kan man ana att eleven hanterat alla dessa tre delar eftersom de alla ingår i ett säljsamtal, men att samtalet inte ”kommer så naturligt” som de gör för floristerna i butiken.

Lärare: Vad är det svåra med sälj, vad är utmaningen där?

Sofia, åk 2: Att hålla sig lugn och inte få panik.

Anna, åk 2: Ja, det är bra! (skratt).

Lärare: Att våga tänka att ”Jag fixar detta!”

Anna, åk 2: Ja, precis. Och om det skulle skita sig så kan man fråga nån, det är ingen fara liksom.

Therese, åk 3: Jag gjorde ju buntar, och gjorde buketter som ställdes in i kylan som kunder fick ta själva så, och planteringar och så, men jag stod ju med där framme när dom gjorde det, så jag hörde hur dom snackade. Ja, jag tror inte jag fick stå i kassan, men jag fick säkert om jag ville men jag var lite feg då. Men de visade hur den funkade. Det var ju sen i tvåan som jag var mer i kassan, för då var jag på Liljan och det är ju en lite mindre butik. Då gjorde jag också buketter och planteringar, men jag fick stå i kassan, och jag fick gå med bud, och jag band bukett till kund och sånt.

Lärare: Ja, men hur var det då? För jag vet ju att det här med kunder har varit tufft.

Therese, åk 3: Ja, det gick väl bra, men jag var väldigt nervös, jag skakade som ett as.

Arbetsplatsen är en krävande arena för lärande. Att hantera sin nervositet i ”skarpt läge” uttrycker en elev är det svåraste med försäljning. Vid flera tillfällen tar eleverna upp sin känsla av osäkerhet. Man känner inte till sortimentet, det saknas prisskyltar och samtalet med kunden ”flyter inte på” som det gör för de andra. Att kunna sortimentet samt att ha god materialkunskap framkommer flera gånger som trygghetsskapande vid kundkontakt. Eleverna vill vara professionella och ”kunna” när de möter kunderna, och när de gör självbedömningen att kunskaperna inte räcker till (sortiment, bemötande m.m.), skapar det osäkerhet.

Materialkunskap såsom varuvård, hantering av växtmaterial, botaniska namn m.m. är kunskaper som går att lära sig i skolmiljö för att sedan använda på APL-platsen. Det speciella med sortimentkunskap är att det inte går att öva på i skolan då det är kontextbundet. Att lära sig butikens sortiment kan eleven bara göra på APL-platsen. Försäljning och service är även det kopplat till APL-platsen. Även om man kan få kunskap om detta genom rollspel, diskussioner, samtal och övning i skolbutik, så är det en ”väg att gå” innan eleven har *färdigheter* i försäljning och service.

Merförsäljning – att initiera nya behov

Utöver att möta kundens tänkta behov, ska säljaren visa på behov som kunden kan tänkas ha men som kunden ännu inte har tänkt på. Förmågan att föreslå nya varor och att arbeta med merförsäljning hänger tätt ihop med att kunna sortimentet.

... det är ytterligare ett steg sen, i säljtänket, det är ju mersälj. ... Hur får jag upp priset på det jag säljer till kunden? ... Men det är klart, sånt (merförsäljning) är också lättare att inspirera om man vet vad man har för sortiment, och det är ju mycket svårare när man kommer med, som en praktikant (Marie, handledare).

... bekräftar att man ser, försöker alltid säga välkommen, välkomna, fråga om kunden behöver hjälp, skicklig säljare ser kundens behov, frågar i första hand vad de är ute efter, inte gå på pris direkt, nämn egna erfarenheter, visa säkerhet i det du säljer, ge tips och kunskap. Om nån köper en bukett, fråga om de ska ha kort, inslagning eller vas till. (Läraren läser ur elevs loggbok)

För att kunna använda sig av merförsäljning, behöver man liksom vid annan försäljning vara förtrogen med butikens sortiment. Apl-periodens längd varierar och det gör även butikens storlek och sortiment. Dessa faktorer påverkar elevens möjlighet att lära sig sortimentet, och i förlängningen att utöva merförsäljning. Beroende på vara/tjänst, varierar svårigheten för eleven att arbeta med merförsäljning. Enklare tillbehör såsom kort eller cellofan kan alltid erbjudas. Men om det handlar om beställning till begravning, kan merförsäljning innebära att känna till hur många altarvaser det finns i det aktuella kapellet eller veta traditionen kring handbuketter. Även kännedom om jordbegravning kontra kremering blir viktiga kunskaper, då kremering innebär urnsättning vid ett senare tillfälle, där olika blomsterutsmäckningar är vanligt förekommande. Kännedom om olika traditioner, vanor och lokala förutsättningar är en god förutsättning för att utöva merförsäljning.

För när man kommer med en växt kanske såhär, Behöver du nån kruka till eller...? Nja, man har så mycke krukor hemma. Ja men det är inte alltid man har fina krukor! Och då kan dom få sig en funderare då, hur ser dom ut egentligen! ... Men man kan ju säga det med glimten i ögat, det ska ju liksom inte va att man prackar på. (Marie, handledare)

Handledare Marie lyfter fram balansgången mellan att erbjuda, sälja och att "pracka på". Här handlar det om att känna in och läsa av situationen, samtidigt som man behöver se möjligheten till merförsäljning och ta tillfället i akt att berätta för kunden om de varor som finns.

Binda bukett framför kund

Att binda bukett räknas till grundkunskaperna för en florist. Även om man har övat bukettbinding i klassrummet, är det något annat att binda en bukett framför kund. Det kräver materialkunskap, sortimentskunskap, matematikkunskaper, kunnande i hantverket samt kunskaper inom försäljning och service, vilka ska hanteras under tidspress och observation av kund.

Marie, handledaren: Nä, för det är många som kommer ut från skolan som jag känner har svårt när en kund, "Jag vill ha en bukett" Hur ska jag då lista ut vad de vill ha, och vad det kanske får kosta.
Lärare: Ja, precis, och hur gör man det ja? (vänder sig mot eleven) Har du nån idé om det?
Sofia, åk 2: Man frågar om de söker efter några speciella färger och, hur mycket de har tänkt att buketten ska få kosta.

Att binda bukett framför kund ställer högre krav på floristen än att binda bukett till en beställning. När eleven har kunden framför sig, ska även säljsamtalet hanteras så att eleven får den information hen behöver för att möta kundens behov. Vad ska buketten användas till, vilka material är då lämpliga och vilket sorts bukett? Detta är några frågor floristen behöver förhålla sig till. Kunden kan ha åsikter på buketten undertiden floristen arbetar med den i handen och komma med egna förslag på material. Floristen behöver då motivera sitt materialval inför kunden, eller komma med andra förslag utifrån kundens behov. Om mottagaren har allergier behöver floristen känna till vilka blommor som lämpar sig, och är det en av butikens "stammisar" förväntar sig kunden att butiken har viss "förkunskap" om önskemål. Medan floristen binder buketten och utför ett säljsamtal kan kunden fråga vad buketten kostar

utifrån det material som hittills är valt, och floristen behöver då kunna svara. För en elev blir detta ett komplext kundbemötande, med många olika delar att hantera.

Ta emot beställning till olika högtider – tradition och kontext

En annan av de mer komplexa säljsituationerna i en blomsterbutik är att ta beställningar till event, begravning eller bröllop, vilket ingen av eleverna nämner att de har genomfört på egen hand.

Och det är ju samma det här med frågor runt sorgbinderi, att ju mer erfarenhet man har runt begravningen, desto lättare är det att sälja nånting. För dom flesta har ju faktiskt inte varit med om det alls, innan, eller hur? (Katarina, handledare)

Att utöva försäljning av en vara/tjänst när man inte är väl förtrogen med densamma skapar svårigheter och begränsningar i mötet med kunden vilket skapar osäkerhet hos eleven. Att veta vad man behöver ställa för frågor för att möta kundens behov, kräver att man har god kännedom om de traditioner som omger situationen eller vad som är brukligt i sammanhanget.

Jag tyckte att det var jobbigt, för det var en person som var jättesentimental ... hon alltså var helt tårögd, och jag tror att det var hennes man som hade dött eller nånting. Och sen så pratade jag med en utav dom som stod i kassan och hon kan lite, men inte så jättemycket. Och hon sa det att jag kan ta det för det är inte så lätt. Hon förstod det att det inte är så lätt för hon gick och sa till en annan person, så sa hon att han är bra på att fixa det! (skratt) Så det blev lite jobbigt, lite stelt (skratt) ... Sen ville hon ha något hållbart också, och jag är inte helt hundra på vad som är hållbart och inte. (Sofia, åk 2)

Många av de varor/tjänster som en blomsterbutik erbjuder är knutna till känsloladdade högtider av olika slag, såsom bröllop och begravning. Sofia i åk 2 beskriver mötet med en kund som har mist en anhörig och är på väg att beställa blommor till begravning. Kundens sorg är tydlig för eleven, men hur man bör bemöta en kund i sorg är eleven inte förtrogen med. Däremot löser eleven situationen genom att ta hjälp av en kollega.

Var det större så här, att det var kistdekorationer, eller t.ex. vi hade en brud, då fick jag sitta med, men jag fick liksom inte ta ordern själv för att det är ju såna stora grejer som hon vill ha koll på. Men det var också skönt att sitta med, det lärde jag mig mycket på, för hon ställer ju också såna frågor som jag kanske inte tänkte på. När nån sitter där och är ledsen, då vill man ju inte, man vet kanske inte hur man ska ta det. (Lois, åk 3)

Att sitta med och observera är återkommande i elevernas beskrivningar av lärande under APL. Här kan man ana att eleverna får se många olika situationer och därmed olika ageranden från sina handledare. Att ställa frågor är centralt för att skapa sig en bild av vad kunden behöver, men också för att hjälpa kunden att komma på vad som skulle kunna tänkas passa i just den situationen.

Lärlarlagets utvecklingsarbete i anknytning till APL

Resultatbeskrivningen här bygger på lärlarlagets utvecklingsarbete i anknytning till APL. De aktions specifika frågorna har formats från huvudfrågorna som har följt med i hela processen. ”Vad händer på APL, och hur får vi reda på vad eleverna har lärt sig?” och ”Hur kan vi stötta elevernas lärande vid APL?”

När aktion 1 var genomförd, träffades lärlarlaget. Samtalet vid Lärlarlagsmöte 1 utgick från sammanställning av trepartssamtal samt Fokusgruppintervju i Åk 2 (se tabell 1). De standardiserade APL-papper som eleven får med sig vid APL plockades fram. En fråga ställdes inför aktion 2: Hur

beskrivs yrkeskunnandet service av elever i årskurs 1 efter genomförd APL? Detta för att kunna svara på de två huvudfrågorna.

Vid Lärarlagsmöte 2 tog lärarlaget del av skriftligt material från aktion 2 (se tabell 1). Planen var att arbeta med matris och checklista som beslutades vid Lärarlagsmöte 1 (se tabell 1). Andra mer akuta ärenden kom emellan, och lärarlaget hann inte så långt som planerat. En fråga formades till aktion 3: Hur ser eleverna på sin möjlighet att utveckla yrkeskunnandet försäljning och service? Detta för att kunna svara på de två huvudfrågorna. Materialet har kategoriserats utifrån aktiviteter som lärarlaget har samtalat om och delvis genomfört, och är inte presenterat i kronologisk ordning.

Loggbok som samtalsunderlag

Vid uppstarten av aktionsforskningsspiralen föreslogs att eleverna i åk 2 skulle få i uppgift att skriva loggboksinlägg utifrån given mall (se bilaga 1), som sedan vid trepartssamtalet kunde fungera som samtalsunderlag. Idén bakom var en önskan om att eleven skulle ta mer plats i trepartssamtalet, samt att loggboken skulle stötta läraren i att leda samtalet till att handla om de lärandemål som eleven skulle öva under APL. Loggboksuppgiften fick tre deluppgifter. *Observation* av sällsamtal, *Intervju* med handledare om försäljning och service, samt *Reflektion* över ett eget kundbemötande som genomförts under APL. Frågan löd: ”Hur kan trepartssamtalet formas till ett lärandesamtal, där elevens yrkeskunnande samt lärandemålen för APL kommer i fokus?” Vid Lärarlagsmöte 1 samtalas kring de genomförda trepartssamtalen, elevernas tankar om sin APL samt hur man kan gå vidare.

Det konstateras att samtalsunderlaget i form av loggbok används av läraren som uppstart i de tre trepartssamtalen, och stöttar läraren att ge eleven mer samtalsutrymme i trepartssamtalet. Loggboken hjälper läraren att hålla fokus på lärandemålen under trepartssamtalet och samtalet blir ett tillfälle för elev, lärare och handledare att ta del av varandras tankar om Försäljning och service. Samtalen upplevs bli mer meningsfulla när loggbok används som samtalsunderlag.

Framför allt, om man bara ska sitta och diskutera med elever så vet man ju att även om de har tänkt på det innan så glömmar de tre saker, bara för att man inte har skrivit ner det. Men har man skrivit ner nånting för att sedan diskutera det, ja då får man ju mycket mer, man får mycket bättre samtal. (Tova, lärare)

Läraren försöker bjuda in eleverna i samtalet vid flertal tillfällen genom att rikta frågor till eleverna, men de muntliga svaren förblir oftast korta. Handledarna följer upp elevens tankar i den upplästa loggboken vid flera tillfällen. Något som kom upp i Lärarlagsmöte 1 var att eleverna i samtalen uppmärksammades på att allt synligt arbete i butiken har en dimension av sälj. Något som lärarna visste utifrån sitt eget arbete som florister, men inte tidigare hade verbaliserat tillsammans.

Och sen det här med sälj och kundkontakt, att prata... en stor del som kom upp, det var ju det här att dom inte hade tänkt på att dom (eleverna) är synliga hela tiden, och det är ganska arbetsamt. I skolsalen kan man slappna av, men i butiken, om du plockar upp begonior, så är det sälj, för du måste bete dig på ett sätt så att kunden sen vågar fråga dig. Om man skulle prata sälj, så tänker man inte att det är sälj, men det är ju det. (Maria, lärare)

I och med loggboksuppgiften, har eleverna styrts att tänka på Försäljning och service, tagit sig tid att intervjua sina handledare som då också blivit förberedda inför trepartssamtalet. Man kan se att även handledare har fokuserat på Försäljning och service när de har gett eleven arbetsuppgifter. En av handledarna berättar att eleven tidigare under dagen fått i uppgift att vara mer i butiken och hälsa på kunder, just inför det inbokade trepartssamtalet.

Lärare: Hur var det att ni hade skickat in en uppgift, och att vi pratade runt den?
Karin, åk 2: Det var väl bra.
Lärare: Så har vi inte gjort innan.

Anna, åk 2: Det var skönt, för då hade man nånting att prata om. Annars kan det lätt bli att man bara sitter där och ”Det går bra för eleven på APL:n”, eller sådär. Att man inte har nånting direkt att diskutera.

Loggboken skapade riktning i samtalet och gav viss trygghet för eleven. Man kan på elevens svar ana att tidigare samtal har upplevts mer otydliga i sitt syfte. Lärarna anser att loggbok som samtalsunderlag ger mer kvalitativa trepartssamtal samt tydliggör målet med APL för handledare och elev.

Trepartssamtalet och tiden

Lärläroagets dilemma är att tid inte finns avsatt för att genomföra trepartssamtal. Lärläroagetsmöte 1 börjar handla om hur man kan ”frigöra utrymmet på något sätt”, så att alla elever får trepartssamtal. Att få in tid för APL i sina tjänster menar lärarna är avgörande på lång sikt, men för att upprätthålla kvalitet i nuläget, bestämmer sig lärläroaget för att samarbeta genom att dela upp trepartssamtalen emellan sig inför ettornas APL-period.

Tova: Jag tänker bara nu en sån period som vi nu har, för ettorna, de går ut tre veckor ... hur man ska lägga upp det iså fall?

Simon: Ja, och hur man gör med tiden?

Tova: Eller är det så att halva klassen ska få trepartssamtal och så får man ta resten i tvåan eller... för att hinna med alla under de här tre veckorna?

Maria: Ja, det där är en schemafråga också tänker jag för det handlar ju faktiskt om hur organisationen ser ut.

Simon: Vi har ju aldrig fått tid för APL-besök. ... Men då ska det ju i så fall in i tjänsterna, det är ju det det handlar om också, att vi inte får nånting för det. Man vill ju detta för eleverna, för att det ska bli så bra utbildning som möjligt givetvis.

Maria: Så där är det egentligen två steg, att där behöver vi trycka på, men sen, jag tycker att fram tills dess ska vi lösa det, vi kan ju dela på ettan till exempel.

En lärare uttrycker att ”där behöver vi trycka på”, och syftar på att lyfta frågan med rektor och skolledning för en långsiktig lösning, så att trepartssamtal planeras och genomförs vid varje APL och med varje elev.

Omdömesblankett, checklista och matris

Vid Lärläroagetsmöte 1 funderar lärläroaget på om de gemensamma APL-papper med omdömesblankett i (som alla program på skolan använder) kan vara en orsak till de begränsade omdömen som kommer från handledarna. Lärare Simon konstaterar att det ”kanske inte är så konstigt” att de skriftliga kommentarerna från handledare t.ex. blir ”Det var en go tjej”, utifrån omdömesblankettens utformning.

Men det som är viktigast, det är ju att det som eleverna får med sig härifrån (i form av omdömesblankett el. liknande, förf. anm.), att de kan bli bedömda på det på sin arbetsplats. ... Så frågan är om man kan utforma nån typ av matris, som ändå vi har stor glädje av och som vi inte behöver göra om varenda gång. (Simon, lärare)

Yrkeslärarens uppdrag att bedöma elevers yrkeskunskaper lyser igenom i samtalet. Lärläroaget bestämmer sig för att utforma en matris vid nästa träff (se bilaga 3) samt att utveckla en checklista som tidigare använts i samband med APL (se bilaga 2). De menar att yrkeskunskaper kan synliggöras vid trepartssamtalet, men att det behövs ytterligare underlag som visar på elevers utvecklande av yrkeskunskandet försäljning och service. Lärläroaget plockar fram checklistan som tidigare använts och resonerar kring den.

Wilma, lärare: Vet ni va, då tänker jag såhär! Bemöta kunder i butik står det ju här. Man kanske till och med ska ha ännu flera steg. Vid sorg, vid glädje...”

Tova: I telefon...

Maria: Då blir det tydligt också för handledaren. För det har jag upptäckt när jag kommer med den här (checklistan), att -Oj, gör vi såhär mycket!

Simon: Men sen är det ju också det att bemöta kunden, står det någon progression på det? Står det, -Ha ett helt säljsamtal från början till slut?

Maria: Men också att förtydliga vad yrket innebär. Det är en väldig skillnad på att hjälpa en kund i sorg, och att slå in ett tio-pack med rosor. Det går ju inte att jämföra i nivå.

Tova: Näe

Henrik, lärare: Och ändå är det att göra en rund bukett i princip kanske...

Maria: Ja, det kan det vara.

Tova: Ja, och det är så man tänker om floristrycket, och så är det såna lager av...

Wilma, lärare: Och så tror jag att man väcker tankar (med checklisten, författarens anm.). För jag tror att det bara räcker att eleven läser "bemöta kunden i sorg och glädje", så väcker det ju en...

Maria: Men det kan vi ju utveckla då!

Checklisten upplevs vara ett redskap för att förstå yrkeskunnandet försäljning och service inom Florist, både för elev och handledare. Under samtalets gång börjar lärarlaget själva att få syn på de olika "lager" som floristens yrkeskunnande utgör och sätter tillsammans ord på det. Att kunna hantera kundens känsloläge kommer upp som en form av yrkeskunnande, likaså i vilken grad man har genomfört ett säljsamtal från början till slut. Vikten av att förstå och verbalisera floristrycket för att kunna kommunicera det vidare blir synligt för lärarlaget. Frågan som först handlade om att skapa valida bedömningsunderlag för att få in adekvata bedömningsunderlag från handledarna omformades. Frågan handlade nu om att tillsammans verbalisera och konkretisera vad kunskaper inom Försäljning och service kan vara för en Florist, för att sedan kunna synliggöra detta för elever och handledare i form av checklista och matris.

Maria: Men du tror inte att det finns en poäng i att, om man skriver att det här är arbetsmoment under hela utbildningen, och att det ligger öppet ... och att dom (handledarna och eleverna) känner en viss frihet i att ge och ta... För då kan man också i trean se, vad har vi för luckor. För det kan också bli en hjälp då, bedömningen är ju dels för betyg men sen är det också "Hur ska jag fortsätta kursen när de kommer tillbaka?"

Här blir differensen mellan förutsättningar för yrkeslärande på skolan och på arbetsplatsen synligt. Elev och handledare förhåller sig till ett dynamiskt flöde av kunder och beställningar, och yrkeskunnandet övas i relation till det flödet. Syftet i butiken, är lönsamhet. Yrkeslärarna är medvetna om detta, men arbetar under andra förutsättningar i klassrummet. Där är det yrkesläraren som planerar "flödet" av uppgifter i vilka yrkeskunnandet tränas, och flödet skapas i förhållande till olika kursmål med specifika syften. APL-platsernas olika förutsättningar är både möjlighet och begränsning för utvecklande av yrkeskunskaper, då eleverna inte får tillgång till alla lärandepraktiker på alla APL-platser. Yrkeslärarna strävar här efter att skapa ett verktyg som kan förhålla sig till både APL-platsens dynamiska och oförutsägbara "flöde" av uppgifter, och samtidigt fungera som ett redskap i förhållande till skolans förutsättningar. Skolan och APL-platsens komplementära funktioner framkommer i samtalet, och yrkesläraren blir här den part som anpassar sig till APL-platsens förutsättningar.

Utvärdering av APL

Vid Lärarlagsmöte 1 kom det fram att samtalet med eleverna efter APL under lektionstid fungerade kompletterande till trepartssamtalet. Här tog eleverna mer plats än vid trepartssamtalet, och läraren kunde återknyta till trepartssamtalet för att få förtydligande kring t.ex. arbetsuppgifter. Lärarlaget bestämde sig för att arrangera något liknande inför att åk 1 kom tillbaka till skolan.

Tova: Och man kan ju spinna vidare på det här också, att man har det här samtalet, att de skulle kunna dela med sig om vad de har varit med om till varandra, och visa bilder exempelvis, efteråt. Då kanske det är nån elev som inte har sett ett arbete

Maria: Absolut. För- och efterarbete här på skolan är ju en viktig del.

När åk 1 kom tillbaka till skolan efter sin första APL, fick de enskilt och tillsammans formulera sin förståelse av vad service innebär (se bilaga 4). Målet var att eleverna skulle verbalisera sin förståelse av yrkeskunnandet försäljning och service (se bilaga 4). Utvärderingen blev också ett sätt för yrkesläraren

att länka samman den skolförlagda- och arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Lärarlaget tog del av elevernas formuleringar och ansåg att eleverna hade en god förståelse av vad service kan innebära med tanke på att de gick i årskurs 1. Aktionsforskningsfrågan löd: ”Hur beskrivs yrkeskunnandet service av elever i årskurs 1 efter genomförd APL?”

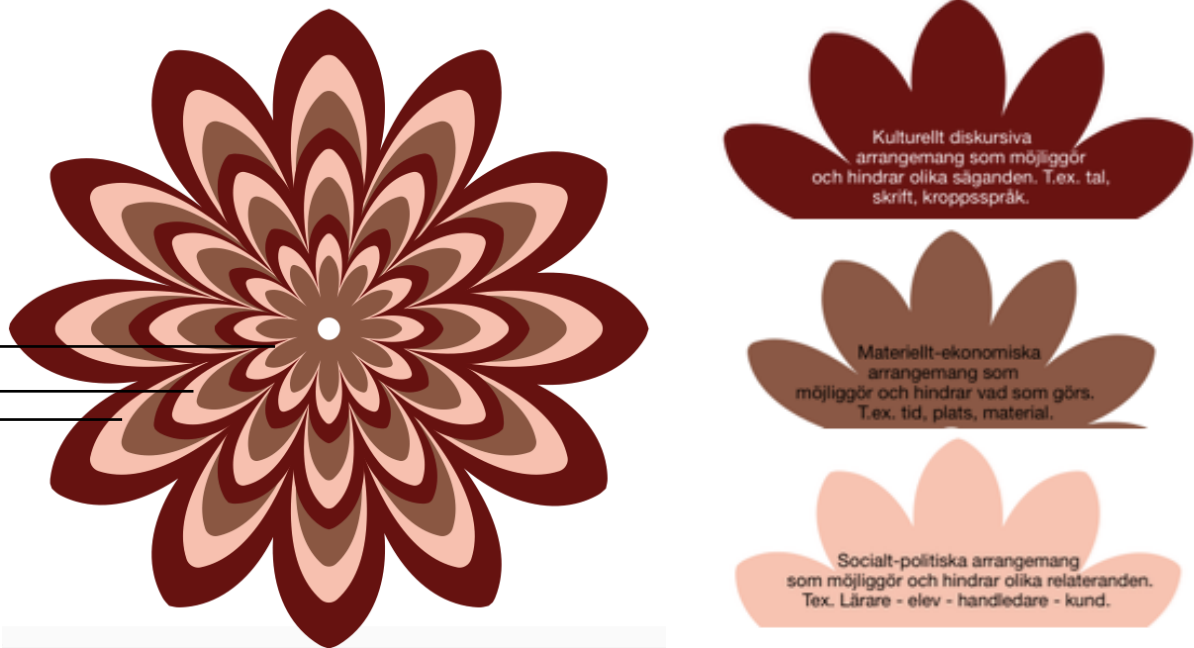
Utifrån svaren anades att eleverna ännu inte hade greppat de lager av agerande och kunskaper som beroende av kundens behov kan bli följderna av att ”Visa lite olika exempel, ge förslag...” Det framkom att elevers utvecklande av yrkeskunnande under APL i viss mån kunde synliggöras i efterföljande samtal på skolan, men att det är beroende av yrkeslärarens förtrogenhet med yrket så att hen kan ”läsa mellan raderna”, ställa frågor och förstå.

Frågan förändrades ytterligare vid Lärarlagsmöte 2, och riktades istället mot kurserna, i samband med att en matris påbörjades utifrån beslut från Lärarlagsmöte 1. Samtalet i lärarlaget kretsade kring formuleringarna i kunskapskraven i ämnet Hantverk. Kunskapskrav E är formulerat enligt följande: ”Eleven agerar kundorienterat i *bekanta* försäljnings- och servicesituationer samt motiverar översiktligt sitt agerande.” En ny fråga formulerades. Vad innebär ”bekanta försäljnings- och servicesituationer” i de olika kurserna? Vilken progression förväntar vi oss mellan Florist 1 och kursen Florist 5? Lärarlagets egen förståelse och tolkning av styrdokumentet hamnade i fokus. På grund av akuta ärenden blev mötestiden förkortad och matrisen kunde inte färdigställas.

Analys av resultatet

Analysverktyget som använts är teorin om praktikarkitekturer och kapitlet är liksom resultat-kapitlet indelat utifrån syftets två delar. Varje del sammanfattas i form av en tabell.

Lärares förståelse av elevers utveckling av yrkeskunnandet försäljning och service under APL



Progressionen mellan de olika lärandepraktikerna beskrivs i relation till blommans tre delar. De sju lärandepraktikerna kan förstås utifrån delarna, där blomman blir mer komplex ju fler delar som finns med. Varje del innehåller alla arrangemang i TPA, men ju längre ut i blomman man befinner sig, desto mer krävs i kunskaper gällande kontext, traditioner, sortiment, materialkunskap samt kanske den svåraste – att hantera sina egna och kundens känslor.

→ Introduktion

- I binderiet – bakom butiken
- Förberedelse för kundbemötande – att göra sig synlig

→ Grundläggande säljkunskaper

- Kundbemötande – initial kontakt med kund
- Säljsamtalet – dialog med kund

→ Avancerade säljkunskaper

- Binda bukett framför kund
- Merförsäljning – att initiera nya behov
- Ta emot beställning till olika högtider – tradition och kontext

Introduktion

Binderiet är ett *materiell-ekonomiskt arrangemang* som möjliggör att eleven kan gömma sig/vila från kunder, där finns utrymme att ”göra om och göra rätt” och här förekommer ingen kundkontakt. Detta är den lärandepraktik som mest liknar klassrummet. Handledare och elev kan i Binderiet lära känna varandra och handledaren kan skapa sig en uppfattning om elevens hantverkskunnande när eleven arbetar med att t.ex. förproducera blomsterarbeten.

Relationen mellan handledare och elev är ett *socialt-politiska arrangemang* som enligt elevernas beskrivningar avgör vilka lärandepraktiker eleven får tillträde till. Även om det är uttalat ett visst lärandemål som eleven ska öva på under APL, händer det att elev och handledare själva kommer överens om ett annat mål utifrån elevens önskemål och handledarens bedömning. En progression mellan de olika APL-perioderna utifrån årskurs går inte att urskilja, utan kopplas snarare ihop med hur relationen mellan handledare och elev fungerar.

Även om handledaren ger tillträde till en viss lärandepraktik, är det inte säkert att eleven väljer att delta. Att bli utmanad i sälj när kunder ber om hjälp, är en möjlighet till lärande som eleven kan välja att ta men även att tacka nej till. Elever tog sig an de situationer som de bedömde hanterbara utifrån sitt yrkeskunnande och lämnade över till handledare/kollegor när situationen upplevdes för svår.

En aspekt som kommer upp är osäkerheten i att inte veta vad som väntar när man möter en kund. Kunden kan ställa en enkel fråga, behöva hjälp med en bukett eller vilja beställa blommor till begravning. Kundkontakt blir således ett osäkert moment, som kräver ett visst mod från elevens sida. Relationen till handledaren och möjligheten att be om hjälp när det behövs, stöttar eleven i att våga ta kunder. Samtidigt lyfter handledare och elever fram det positiva med situationer när handledaren inte har varit jämte och eleven har blivit ”tvungen” att ta kunder, och uttrycker att den ”extra knuffen” har behövts för att eleven ska våga ta första steget.

Om butiken har arbetsbänken synlig för kunderna, blir även uppgifter såsom varuhantering eller vattning en form av säljarbete. Att genom kroppsspråk visa att ”man går att lita på”, att relatera till kunden utan ord, är ett görande under APL. Här finns många outtalade regler/förhållningssätt, som hur man står, rör sig eller pratar när man är synlig/hörbar inför kund. Dessa implicita *kulturellt-diskursiva arrangemang* kan vara svåra att förhålla sig till eftersom de inte är verbaliserade.

Grundläggande säljkunskaper

Genom att stå bredvid när handledaren genomför ett säljsamtal kan eleven ta del av vad som sägs, görs och hur handledaren relaterar till kund. Ett *socialt-politiskt arrangemang* som möjliggör detta är den uttalade handledar-elevrelationen där handledaren är den som vägleder eleven in i yrkeskunnandet försäljning och service. Det ligger i butikens intresse att relationen till kund blir tillitsfull, så att floristen får förtroendet att möta kundens behov. Att skapa relationer till kund är en implicit arbetsuppgift för eleven, som ger tillgång till en rad lärandepraktiker i butiken. Troligen den arbetsuppgift som är minst verbaliserad eller tydliggjord, och därför svår att förbereda sig på i skolan.

Medan eleverna flera gånger nämner kassaarbete när samtalet ska kretsa kring försäljning och service, menar handledare att säljarbetet sker innan. Här kan man ana att kassaarbete är något konkret, ett moment som för eleven tydligt hänger ihop med säljarbete och som inte vanligtvis genomförs i någon större utsträckning vid den skolförlagda delen av utbildningen. En dissonans i förståelse av försäljning och service blir synlig, vilket stärker antagandet om försäljning och service som en tyst yrkeskunskap som därför blir svåråtkomlig för eleven.

Att ställa frågor, känna av, le, ha ögonkontakt och nicka är exempel på verbaliserade göranden, säganden och relateranden som framkommer i beskrivningarna av säljarbete i blomsterbutik. Till synes enkla kunskaper, men inte nödvändigtvis då i sammanhanget utförs i relation till kundens behov.

Avancerade säljkunskaper

Att ta emot större beställningar kräver ett mer komplext kunnande om t.ex. traditioner (begravning, bröllop m.m.) samt en medvetenhet om det *materiellt-ekonomiska arrangemanget* butikens krav på lönsamhet. Detta bidrar till att elever sällan (aldrig) får tillgång till denna lärandepraktik. Ett möjligt görande för att få kunskap om större beställningar är att delta när handledaren tar emot desamma.

En vanligt förekommande arbetsuppgift i butik som att binda bukett framför kund, kan vara en avancerad uppgift för en elev beroende på kundens önskemål. Här tillkommer utmaningar som tidspress, räkna ut pris, ha dialog med kund, sortimentkunskap och gärna merförsäljning.

Butikens inriktning, läge och kundgenomströmning är *materiellt-ekonomiska arrangemang* som påverkar vilka olika lärandepraktiker eleven får tillträde till. De många "stammisar" i en butik är ett *socialt-politiskt arrangemang* som kan minska elevens kundkontakt. En elev berättar att bukettbindning framför kund inte förekom så mycket i APL-butiken, vilket gjorde att eleven inte hade övat så mycket på den formen av kundmöte. Att butiken är "finare" samt har ett högt tempo nämns också som orsak till att kundkontakten varit begränsad. Butikens arbetsfördelning kan också medföra att eleven inte får tillträde till vissa arbetsuppgifter (begravningsarbeten, svara i telefon, "stammisar") men tillträde till andra (förproducerade buketter, planteringar).

Elevens kännedom om butikens sortiment är väsentlig för att kunna delta i de flesta lärandepraktiker, och skapar trygghet i mötet med kund. Att lära sig sortimentet blir därför ett viktigt görande för eleven i introduktionen. Detta görande är t.ex. betydelsefullt för att initiera nya behov hos kunden och utöva merförsäljning.

Tabell 2.

Lärares förståelse av elevers förutsättningar att utveckla yrkeskunnandet Försäljning och service under APL.		
Kulturellt-diskursiva arrangemang	Materiellt-ekonomiska arrangemang	Socialt-politiska arrangemang
Försäljning och service som det uttalade lärandemålet	Butikens läge, inriktning och varusortiment	Samarbete mellan skola och arbetsplats möjliggör APL
Försäljning och service som gestaltas med kroppsspråk, men inte är verbaliserat.	Butikens krav på lönsamhets Personalbrist (vid t.ex. luncher) Butikens kundgenomströmning	Relation mellan handledare och elev. Icke-verbaliserade förhållningssätt till kunder.
Sägande	Görande	Relaterande

<p>Försäljning och service, inte verbaliserat</p> <p>Sälj, det som sker innan man är vid kassan.</p> <p>Att skapa förtroende genom tyst handlande.</p> <p>Läsa av kroppsspråk, ”känna in”.</p> <p>”Man får inte fråga vad det ska kosta...”, ”Ta fram ett Hej”</p> <p>Ställa relevanta frågor till kunden för att förstå kundens behov.</p>	<p>Att lära sig sortimentet.</p> <p>Vara tillgänglig för kunder.</p> <p>Lyssna och observera när handledaren gestaltar Försäljning och service i kundmöten.</p> <p>Agera på ett sätt så att kunden vill handla av eleven sen.</p> <p>Olika lärandepraktiker, olika göranden</p> <p>Ta kunder då ingen florist finns tillgänglig.</p> <p>Kassahantering</p> <p>Be handledaren om hjälp när situationen blir för svår.</p>	<p>Relationen mellan handledare och elev, avgörande för vilka lärandepraktiker eleven får tillgång till.</p> <p>Relationen till kund är en utmaning under APL, något som skiljer skola och arbetsplats åt.</p> <p>Erbjuda, sälja, ”pracka på”, här behöver eleven i relation till kunden ”känna av”.</p> <p>Hantera nervositet och mod att våga känslolägen som eleven behöver förhålla sig till och hantera.</p> <p>Brist på relation till traditioner blir hinder vid kundmöte.</p>
---	--	---

Utveckling av undervisningspraktiken – Aktionsforskningen i lärlaget

Uppgifterna i loggboken gav en riktning för elev och handledare i det dagliga arbetet, och blev ett stöd vid trepartssamtalet. Det *kulturellt-diskursiva arrangemanget* i form av kursmålen (vilka låg till grund för loggboksuppgiften) påverkade både trepartssamtalet och i viss mån elevens och handledarens handlande under APL. Yrkeslärnarnas förtroendet med yrket är ett *kulturellt-diskursivt arrangemang* som gör att de kan ”läsa av” elevens berättelser, ställa relevanta frågor i sammanhanget och därmed få underlag inför planering av kommande undervisning. Dessa arrangemang möjliggör lärarens förståelse för APL-platsens förutsättningar samt skolans förutsättningar. De är väsentliga när lärare ska förbereda elever inför sin APL, men även i samtal under och efter, för att skapa sammanhang mellan de två arenorna för lärande som skola och arbetsplats utgör.

Lärarna ser trepartssamtalet som viktigt för att utbildningen ska hålla god kvalitet, men det *materiellt-ekonomiska arrangemanget* i form av tjänstefördelning blir ett hinder, då ingen tid avsätts för APL-arbete. Istället tas tid från karaktärsämneskurserna och ”läggs ut” på APL, men timmarna tjänstefördelas inte. Trots att lärarna inte har tid för besöken, bestämmer de sig för att frigöra det utrymmet på något sätt så att de ”kommer ut och möter alla”. Den gemensamma förståelsen av vad kvalitet i undervisningen innebär, blir det *kulturellt-diskursiva arrangemang* som gör att lärlaget väljer att åka ut på trepartssamtal. Det *socialt-politiska arrangemang* som utgörs av lärlagets relationer, ligger till grund för att solidariskt dela på trepartssamtalen. Även lärare som inte är involverade i den aktuella kursen blir delaktiga, vilket möjliggör att trepartssamtal genomförs trots tidsbrist.

Lärarna önskar mer kvalitativa omdömen från handledarna, och ser att den gemensamma omdömesblanketten inte främjar kvalitativa skriftliga omdömen från handledaren. I samtalet framkommer att lärlaget själva saknar tydliga formuleringar kring progression vid försäljning och service. De *kulturellt-diskursiva arrangemang* där man har satt ord på hantverkstekniker men inte på säljtekniker, gör att det inte finns ett tydligt gemensamt språk med gemensamma begrepp för att samtala om yrkeskunskundat försäljning och service. Lärlaget börjar formulera mål gällande försäljning och service utifrån olika kurser, men ett språk behöver skapas i samtalet. Man ställer sig frågor som ”Men sen är det ju också det att bemöta kunden, står det någon progression på det? Står det, -Ha ett helt säljsamtal från början till slut?”. Behovet av att skapa en gemensam syn på försäljning och service av olika svårighetsgrad växer fram. Mötestid som lärarna själva kan förfoga över är ett *materiellt-*

ekonomiskt arrangemang som stöttar lärarlagets utvecklingsarbete samt möjliggör en början till att verbalisera den tysta kunskap om yrkeskunnandet försäljning och service inom florist.

I samtalet om hur checklistan kan utformas, konstateras att den både behöver fungera i skolan och på arbetsplatsen. Förutsättningarna skiljer sig åt, då APL-platsen har ett dynamiskt flöde av arbetsuppgifter som inte skolan kan styra, medan yrkesläraren är den som styr uppgifterna i klassrummet. Yrkeslärarens uppgift blir här att skapa ett redskap som fungerar under båda arenornas förutsättningar.

Organisering av undervisning före och efter APL-perioden ansågs vara en väsentlig del i APL-arbetet, och här har lärarna handlingsutrymme som stöts av det *materiellt-ekonomiska arrangemanget* tjänstefördelning samt det *socialt-politiska arrangemanget* tillit från skolledning till lärares organisering av undervisningen. Samtal efter genomförd APL blev ett sätt för yrkeslärarna att skapa ett *kulturellt-diskursivt arrangemang* och ”fånga upp” vad eleverna hade lärt sig. Det kan också bidra till att tydliggöra för eleverna att det arbetsplatsförlagda och det skolförlagda lärandet är delar av samma utbildning.

Lärarlagets växande förståelse, påverkar formandet av redskap och därmed även elevers förutsättningar att förstå och ta del av yrkeskunnandet försäljning och service. Att verbalisera kursmålen (*socialt-politiska arrangemang*) som för ett otränat öga kan se tämligen enkla ut, är väsentligt för att kunna visa eleverna vilket yrkeskunnande som krävs inom försäljning och service som florist. För att utvecklingsarbetet ska bli hållbart och långsiktigt, krävs att de *materiellt-ekonomiska* förutsättningarna såsom tid avsätts för arbete med APL, redan i samband med tjänstefördelningen och mötesplanering. När inte tid avsätts till detta, kan det ändå ske utifrån lärarlagets egna ambitioner att hålla en hög kvalitet på utbildningen.

Tabell 3.

Lärares utvecklingsprocess i samband med utveckling av undervisningspraktiken vid APL.		
Kulturellt-diskursiva arrangemang	Materiellt-ekonomiska arrangemang	Socialt-politiska arrangemang
<p>Kursmålen i hantverksämnet styr inriktningen på yrkeslärarnas utvecklingsarbete</p> <p>Reflektion i lärarlaget synliggör behovet av att sätta ord på yrkeskunnandet försäljning och service.</p> <p>Yrkeslärarens kunskaper om skola och arbetsplats möjliggör samtal, skapande av redskap, förståelse.</p>	<p>Timmar tas från kurser, läggs på APL men tjänstefördelas inte.</p> <p>Mötestid som lärare förfogar över, möjliggör utvecklingsarbete i APL.</p> <p>Lärare frigör tid för trepartssamtal.</p> <p>APL-uppgifter utformas och används vid trepartssamtal samt i undervisning på skolan.</p>	<p>Samarbete mellan skola och arbetsplats möjliggör trepartssamtal.</p> <p>Skolans styrdokument påverkar uppgifternas utformning</p> <p>Tillit från skolledning att leda undervisningen skapar möjlighet att utforma undervisningen.</p> <p>Samarbete i lärarlaget möjliggör samtal, utveckling, verbalisering.</p>
Sägande	Görande	Relaterande
<p>Reflektion i lärarlaget</p> <p>Kursmål i fokus: Florist 2, säljarbete och försäljningstekniker, t.ex. kundsamtal och exponering.</p> <p>Loggboken som samtalsunderlag blir ett sätt att ge eleven mer röst vid trepartssamtalet</p>	<p>Tid avsätts vid lärarlagsmöte för att utveckla APL-arbetet.</p> <p>Trepartssamtal genomförs.</p> <p>Uppgifter skapas som utförs i samband med, och under APL.</p> <p>Tid avsätts vid lärarlagsmöte, men mer ”akut ärende” kommer emellan och hindrar utveckling av matris.</p>	<p>Lärare förhåller sig till styrdokumentet vid utformning av uppgifter i samband med APL.</p> <p>Lärarlagets relationer leder till gemensam handling.</p> <p>Elev, lärare och handledare träffas i trepartssamtal, med elevens loggboksuppgift som utgångspunkt.</p> <p>Elever och lärare samtalar om APL, lärare lyssnar på elevers beskrivningar</p>

<p>Försäljning och service börjar få ett språk i mötet med elevers beskrivningar</p> <p>Vikten av att läsa kroppsspråk synliggörs, samt att verbalisera försäljning och service.</p> <p>Försäljning och service som yrkeskunnande börjar differentieras i olika svårighetsgrad.</p> <p>Vikten av att förstå, för att kunna verbalisera och sedan kommunicera växer fram.</p>		<p>och tar med dessa till reflektion i lärarlaget.</p>
--	--	--

Diskussion

Nedan följer en diskussion kring studiens resultat i förhållande till syfte och frågeställningar, samt i relation till tidigare forskning. Därefter diskuteras studiens genomförande samt val av metod, analysverktyg och aktionsforskningsansats. Slutligen ges förslag på vidare forskning.

Studiens resultat i relation till syfte och frågeställningar

Resultatet av denna studie visar att lära yrkeskunnandet försäljning och service på en arbetsplats delvis påverkas av faktorer som skolan inte kan ändra. Däremot finns det möjligheter för skolan att vara med och forma det som sker under APL, om än i begränsad utsträckning. Områdena tid, ekonomi och reflektion skiljer skola och arbetsplats åt (Gåfväls, 2016) och det gör även kundens närvaro i butiken. Det är just skillnaderna mellan skola och arbetsplats som skapar behovet av APL i floristutbildningen.

I processen att försöka förstå och skapa uppgifter där handledare och elev leds in i att verbalisera försäljning och service, blir det tydligare för lärarlaget vad det specifika yrkeskunnandet handlar om. Resultatet visar hur olika praktiker direkt påverkar varandra och att det spelar roll för elevens lärande vad som händer i ett lärarlag. Det spelar också roll vad som värderas i en skolkontext, vad som ges tid. En hårdvaluta inom utbildningssektorn.

Vad formar elevers utvecklande av yrkeskunnande?

Syftet med att förstå vad som formar elevers utvecklande av yrkeskunnandet försäljning och service, var att kunna utveckla undervisningspraktiken i samband med APL. Som forskare i den egna praktiken och som del i lärarlaget där aktionsforskningen har bedrivits, anser jag att syftet med studien har uppnåtts men utvecklingsarbetet fortsätter. Lärarlagets gemensamma förståelse för yrkeskunnandet försäljning och service har stärkts, och en process i att ytterligare förstå och verbalisera försäljning och service har påbörjats.

I arbetet med att förstå vad som händer på APL har olika lärandepraktiker framkommit, och med dem olika faktorer som möjliggör och hindrar elevers lärande. Det är intressant att notera hur väsentlig relationen till handledaren anses vara för att eleven ska få tillgång till de olika lärandepraktikerna. Resultatet visar att arbetsuppgifter kopplade till själva hantverket är det mest åtråvärda att få arbeta med för eleverna, och när de blir betrodda med dessa uppgifter upplever de sig bemyndigade i sin yrkesroll vilket är viktigt för elevens trivsel (Haaland Sund, 2005).

I mötet med elever och handledares beskrivningar utvecklades den gemensamma förståelsen av försäljning och service i lärarlaget. Frågorna tog en oväntad vändning, när de skiftade fokus från att få in bedömningsunderlag från handledarna, till att gemensamt formulera och differentiera olika säljsituationer som eleverna kan tänkas möta. I resultatet kan man se att den gemensamma reflektionen är en förändringskraft att räkna med, och att den i lärarlaget var en viktig del för att skapa förståelse för vad som händer på APL.

Lärares professionella lärande påverkar utvecklingen av elevers yrkeskunnande. Den tillit som skollärdningen har till yrkeslärarna att utforma undervisningspraktiken stöttar utvecklingsarbetet och i förlängningen elevers lärande av yrkeskunnandet försäljning och service. De olika praktikerna bildar tillsammans en praktikekologi, som formar och formas av varandras sägande, görande och relaterande, och därmed är de varandras förutsättningar (Rönnerman m.fl., 2018; Kemmis m.fl., 2014). När den ena praktiken får blomstra kommer det ofrånkomligen att påverka de angränsande praktikernas möjligheter att växa och blomstra.

Hur kan lärare arrangera för elevers lärande vid APL?

För att få syn på yrkeskunskaper kan det behövas en bredd av underlag (Tsagalidis, 2013). De didaktiska redskapen som har utformats är loggbok som samtalsunderlag vid trepartssamtal, checklista och en påbörjad matris. Av de redskap som utformats, var loggboken i samband med trepartssamtal det som prövades och den visade sig fungera som tänkt. Anderssons (2018) studie visar att trepartssamtalet är en potentiell arena där handledare, elev och lärare kan mötas kring och samtala om elevens utvecklande av yrkeskunnande. Genom loggboken som samtalsunderlag fick eleven mer samtalsutrymme och aktionsforskningen ideologi med en emancipatorisk strävan blir synlig inte bara i lärarlagets samtal utan även i trepartssamtalet. Läraren fick hjälp med att hålla fokus i samtalet och handledare och elev var förberedd på trepartssamtalets innehåll. Ett begränsat material kräver emellertid en försiktig tolkning, då det säkerligen är flera delar som spelar en för att ett trepartssamtal ska bli konstruktivt. Resultatet visade även att de aktiviteter som arrangerades före och efter APL på skolan kunde synliggöra elevernas yrkeskunnande i försäljning och service. I båda situationerna är yrkeslärarens kunskaper väsentliga som den som kan lyssna in, läsa mellan raderna och ställa följdfrågor.

Lärarna i studien strävar efter att åka ut på trepartssamtal till alla elever som en ”lågsta nivå” för APL-arbetet fastän ingen tid avsätts för detta i tjänstefördelningarna. Man kan ana att APL inte anses kräva något arbete av den undervisande yrkesläraren i form av planering, uppföljning och bedömning. Tidigare former för arbetsplatslärande såsom ”praktik” kan tänkas forma skolans syn på APL, vilket skulle kunna ge det en lägre status än den skolförlagda delen av utbildningen. Skolinspektionen och skolverkets rekommendationer och anvisningar angående samverkan mellan skola och APL-plats blir under de givna förutsättningarna närmast ouppnåeliga.

Trots att aktionsforskningen var begränsad i tid, medförde den att både yrkeslärarna i sitt uppdrag och eleverna utifrån sin process i yrkespersonsbliwande, allt mer blommade ut i förståelsen av yrkeskunnandet försäljning och service. Det som gav näring till arbetet var lärarnas gemensamma vilja att hålla god kvalitet på utbildningen, samt tilliten från skolledning att arrangera undervisningspraktiken. Det som medförde att arbetet stannade av, var att utvecklingsarbetet inte var förankrat hos skolledningen. Om man långsiktigt vill förändra en praktik, behöver även angränsande praktiker involveras och förändras.

Studiens resultat i relation till tidigare forskning

Försäljning och service – ett ordlöst yrkeskunnande

I resultatet framkommer det att hantverkskunnandet inom floristryrket är tydliggjort och verbaliserat på skolan, medan yrkeskunnandet försäljning och service är mer allmänt beskrivet. Det saknas ord och begrepp för att beskriva vad försäljning och service handlar om. Detta gäller för både lärare, elever och handledare. De allmänna beskrivningarna handlar om kroppsspråk, hur man samtalar med kund, att man ska ”känna in” vilken hjälp kunden önskar. Resultatet skulle kunna förklaras av ett antal olika arrangemang som finns inbäddade i undervisningspraktikens historia och utveckling.

Skolans val(o)möjlighet

I samband med gymnasieskolans olika förändringar har yrkeskunnandet försäljning och service fått olika stort utrymme, och den största förändringen skedde i samband med Gy11. Yrkeskunnandet försäljning och service är idag inte längre en egen kurs som ingår i alla gymnasiala floristutbildningar, utan finns integrerat i ämnet Hantverk. Å ena sidan kan integreringen uppfattas som förstärkning som tydliggör att försäljning och service just är ett viktigt yrkeskunnande för floristen. Men utifrån resultaten kan man tolka det som att försäljning och service i praktiken har förminskats som yrkeskunnande då det inte har getts explicit utrymme i en egen kurs. På skolan där studien är genomförd, har man valt att lägga svenska 3 som programfördjupning för att ge eleverna möjlighet till grundläggande högskolebehörighet. Eftersom man även vill ge eleverna möjlighet att genomföra Floristernas yrkesbevis inom ramen för

utbildningen, finns det inget utrymme att lägga in ”Personlig försäljning 1” i programfördjupningen. En av frågorna som kan ställas utifrån detta resultat, är hur konsekvensen av en valfri programfördjupning påverkar likvärdigheten i utbildningen. En annan intressant fråga är, om eleverna vid val av gymnasieutbildning förstår konsekvenserna av vilka kurser som ligger i skolans programfördjupning.

Undervisningspraktikens historia speglas i undervisningslitteraturen inom floristrycket. I den vanligt förekommande boken *Binderi, teknik, design* (Vembye, 2007) finns det inget kapitel som explicit handlar om försäljning och service och detsamma gäller böcker som genom historien flitigt har använts som undervisningslitteratur (Ekman, 1934; Bohlin m.fl., 1978). Betoningen på hantverket är stor, men även kultur- och stilhistoria samt komposition ges stort utrymme. Man skulle kunna beskriva floristrycket som (minst) tvådelat, där hantverkskunnande är den ena delen och skicklighet inom försäljning och service är den andra. Varken generella kunskaper inom försäljning och service eller hantverkskunskaper inom floristrycket är tillräckligt för att arbeta som Florist. Kunskaper inom försäljning och service samt hantverkskunskaper går inte att separera, utan är i floristrycket (kanske hantverksyrken överlag?) varandras förutsättningar.

Yrkesläraren – en brobyggare

I resultatet kan man se att yrkesläraren med sina florist- och lärarkunskaper blir en brobyggare mellan skola och APL-plats. Det stämmer överens med Anderssons (2018) studie, där yrkesläraren är den som för in kursmålen i trepartssamtalet genom att forma frågor utifrån desamma. Lindberg (2018) lyfter fram yrkeslärarens särskilda kunnande vad gäller bedömning av yrkeskunskaper, vilket borde vara detsamma i den skolförlagda som den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Kan styrkan vara skolans och arbetslivets olika perspektiv och att deras synsätt existerar parallellt som kompletterande delar i utbildningen? Kan det ligga i yrkeslärarens uppdrag att tolka, förstå och även hantera de båda arenornas förutsättningar – klassrummet och APL-platsen?

Enligt Skolinspektionen (2013) ska yrkeslärare och handledare samtala om yrkesskicklighet och hitta gemensamma kvalitetsbegrepp, vilket ofta saknas (Berglund, 2009). Genom lärarlagets arbete med att förstå och verbalisera yrkeskunnandet försäljning och service, blir det i förlängningen möjligt att samtala om yrkeskunnandet försäljning och service tillsammans med elever och handledare. Vid behov kan då begreppen även omförhandlas och olikheter i synsätt kan bli synliga och diskuteras. Detta kan vara ett av flera sätt att överbrygga skillnaderna mellan arbetslivets krav och utbildningens mål. Samarbetet behöver bygga på tillit mellan skola och arbetsplats. Yrkesläraren med elevens lärande, läroplan samt yrkeskunskaper i fokus, möter handledaren med ansvar för en fungerande och lönsam verksamhet samt med möjlighet att vara med och utbilda eventuella framtida medarbetare genom samarbete med skolan.

Utvecklande av skolad blick och yrkespersonsblivande

I resultatet framkommer vikten av att eleven får höra och se handledarens agerande för att få redskap att gå vidare i egen kundkontakt. I läsning ur elevloggbook samt i samtal med elever och handledare beskrivs situationer där den skolade blicken formas och omformas när eleven på varierande sätt får ta del av sin handledares professionella blick (Gåfvells, 2016). Även yrkeslärarnas blick omformas, i mötet med varandra och med handledares och elevers beskrivningar. Yrkeslärarna blir medvetna om behovet av att verbalisera försäljning och service för att tydliggöra yrkeskunnandet för elever och handledare.

Ett annat intressant resultat är vikten av att hantera sina egna känslor samt att kunna förhålla sig till och hantera kundens känsloläge. Detta resultat kan bredda synen på floristrycket, men även andra hantverksyrken. Liksom elever på Barn- och fritidsprogrammet i sitt yrkespersonsblivande utvecklas i interaktion, empati och kommunikation, så ser det ut att gälla även elever på hantverksprogrammet när de utvecklar yrkeskunnandet försäljning och service. Sådana förmågor behöver synliggöras i termer av yrkesskicklighet inom hantverksyrken, precis som det framkommer vid människocentrerade serviceyrken (Wyszynska Johansson, 2018).

Diskussion av studiens genomförande

Metodval

Fokusgruppintervjuerna genomfördes på skolan i två olika klasser i samband med APL. I den klassen där det strax före hade genomförts trepartssamtal, blev fokusgruppintervjun ett bra komplement och berättelserna rikare vilket möjliggjorde fördjupad förståelse. På grund av små klasser deltog alla och inget urval gjordes. En risk finns att samtalet påverkas negativt om det t.ex. finns konflikter i gruppen. Min uppfattning är att det var ett öppet samtalsklimat i gruppen, men jag är medveten om att jag som utomstående inte har full insyn i gruppen utan endast kan lita till min tolkning av situationen.

Lärlärlagsmöte 1 och 2 i lärlärlaget har skett i samband med arbetslagsmöten. Vid första mötet fungerade det att använda den avsatta tiden, men inte vid andra mötet. Önskvärt hade varit att ha mer tid för gemensam reflektion, då det i resultatet inte går att ta miste på engagemanget från lärlärlaget och det behov som finns att samtala och reflektera kring yrkeskunnande och organisering av undervisning. Som det nu blev uppstod många frågor och en del genomfördes, men allt som planerades följdes inte upp. För studien blir det en brist då resultatet från lärlärlares utvecklingsarbete hade kunnat bli mer uttömmande. Även om studien är begränsad i tid och omfång, så fortsätter lärlärlagets arbete med att utveckla undervisningen och strukturen i samband med APL.

En intressant skillnad mellan trepartssamtal och fokusgrupper, var att eleverna tog mycket mer av talutrymmet vid fokusgruppintervjuerna som skedde på skolan. Däremot kom det fram andra perspektiv när även handledare var med i samtalet. Yrkeskunnandet kring sälj blev verbaliserat och beskrivet inför eleverna, vilket blev underlag för lärlärlagets fortsatta arbete med att verbalisera yrkeskunnandet försäljning och service.

Skriftliga reflektioner från elever har använts vid två tillfällen. Dels vid utvärdering i samband med APL, dels som samtalsunderlag vid trepartssamtal. De skriftliga reflektionerna har fyllt olika funktion. Vid utvärderingen skapades de skriftliga reflektionerna först enskilt för att sedan sammanställas och utgöra ett gemensamt svar från varje grupp. Loggböckerna genomfördes enskilt, där eleverna fick i uppgift att genomföra en intervju med handledaren, en observation och även en egen reflektion över egen kundkontakt. I loggböckerna kan man ana fördjupade svar/reflektioner i jämförelse med vid en muntlig utsaga. Svagheter kan vara att den som har svårt att uttrycka sig i skrift inte får fram det via skrift. Samma brist kan finnas fast omvänt (svårt att uttrycka sig muntligt) vid t.ex. en fokusgruppintervju. Därav ser jag att det som en styrka att datamaterialet innehåller såväl skriftliga som muntliga utsagor.

Min loggbok har varit ett redskap för att få syn på processen i sin helhet. I samband med t.ex. trepartssamtal eller arbetslagsmöten, har jag skrivit ner sådant som jag för tillfället och i sammanhanget ansåg relevant för studien. Tidpunkten för loggboksskrivande har påverkat vad som antecknades och vad som inte kom med, vilket i sin tur kan påverka studien. Trots eventuella brister, har den varit viktig för att kunna gå tillbaka och reflektera över det som sas eller gjordes och för att få distans till mina egna reflektioner gjorda i stunden.

Analys av datamaterial

Det insamlade materialet har analyserats i flera steg. Citat har färgmarkerats, klippts ut och kategoriserats. Nya kategorier har uppkommit, och andra försvunnit i takt med att nya mönster har kunnat urskiljas. Resultaten i denna studie gör inte anspråk på att vara generaliserbara, utan snarare överförbara (Wibeck, 2000). Självklart måste man förhålla sig kritisk till relevansen i de lärlärlandepraktiker som finns omnämnda i resultatdelen. Möjligheten finns att någon annan utifrån samma resultat, hade skrivit fram andra kategorier vilket i sin tur påverkat helheten av resultatet. Själv är jag trots detta trygg i den slutliga kategorisering som är genomförd, då materialet har gått igenom flertalet gånger och reviderats i samband med detta.

Förutom de framskrivna lärandepraktikerna, har teorin om praktikarkitekturer använts som analysverktyg. Med en annan teori hade andra saker framkommit i det insamlade datamaterialet, och en möjlig väg hade varit att använda teorin om den genomlevda läroplanen (Billet, 2002). Utifrån studiens syfte, anser jag dock att TPA har stöttat analysen och att värdefulla perspektiv har framkommit för att skapa ytterligare förståelse för yrkeslärande samt lärares organisering av undervisningspraktiken.

Val av ansats

Aktionsforskning är en deltagarorienterad praktisk forskning, med siktet inställt på att förbättra och utveckla verksamheten (Kemmis m.fl., 2014). Detta stämmer överens med det arbete som bedrivits i läroplanen. Även om vi gemensamt har reflekterat över det insamlade materialet, är det till allra största delen jag själv som tillsammans med elever och handledare har genomfört aktionerna vilket är en svaghet för studien.

En viktig poäng med deltagarorienterad forskning är att många röster blir hörda, och flera perspektiv belysta i den gemensamma reflektionen. Aktionsforskning beskrivs bland annat som kollaborativ, emancipatorisk och demokratisk (Kemmis m.fl., 2014). Därför är reflektionerna i läroplanen en väsentlig del i studien, och det som har drivit arbetet framåt. Här har min strävan varit att skapa delaktighet, och viljan till engagemang från läroplanen har inte saknats. Utöver gemensamma reflektioner har många informella samtal förts, och idéer har därefter satts i verket. Det som saknats, är gemensam tid för att mötas. Utifrån denna studie har ett utvecklingsarbete påbörjats, och även om studien avslutas så fortsätter utvecklingsarbetet i läroplanen. Här finns styrkan i aktionsforskning, att det slutligen inte hänger på enskilda personer utan på ett gemensamt ansvarstagande för den verksamhet man är med och formar. Däremot kan utvecklingen gå långsammare än man önskar, när den avsatta tiden är knapp. Min erfarenhet är att aktionsforskningen på ett konstruktivt sätt kan stödja praktiken. Den får oss att lyfta blicken, agera och ta ansvar för vårans och våra elevers vardag i skolan.

Studiens bidrag och förslag på vidare forskning

Det viktigaste bidraget med denna studie, är det behov av att synliggöra och sätta ord på försäljning och service inom floristyrket som framkommit. Ett yrke som främst förknippas med hantverkskunnande, men där yrkeskunnande inom försäljning och service är avgörande för att kunna genomföra det dagliga arbetet och skapa en fungerande verksamhet.

Denna studie har även bidragit med att synliggöra floristelevenns yrkeslärande under APL, och visat på faktorer som i hög grad påverkar vilket lärande som blir möjligt. Resultatet har även belyst vad som möjliggjorde och begränsade yrkeslärares i deras arbete. Att tid avsätts och att förändringsarbete är förankrat hos skolledning är väsentligt för att skapa hållbar och långsiktig samverkan. Det som sker i en praktik, påverkar de angränsande praktikerna.

Kan skolinspektionens kritiska rapporter förstås utifrån att skola och arbetsliv är två vitt skilda verksamheter, med vitt skilda mål? Det är arbetsplatsens specifika förutsättningar, det som skiljer den från skolan som gör det så viktigt att eleven har APL. Är yrkeslärares den som förstår båda arenor och kan överbygga klyftan mellan skola och arbetsliv? Vad händer när vikten av APL uppmärksammas i skolan genom att tid avsätts för organisering för elevers lärande under APL? Detta kan vara intressanta frågor att studera vidare.

Ytterligare studier för att undersöka synen på yrkeskunnandet försäljning och service inom hantverksyrket vore av intresse. Hur ser man på hantverkskunskap kontra kunskaper i försäljning och service? Vilka kunskaper värderas högst i yrkesprovet? Vilka kunskaper värderas högst av branschen? I vilken grad utformas dagens utbildningar för att yrkesseleverna ska vara rustade för den verksamhet, det skrä de ska arbeta i?

Referenslista

- Andersson, I. (2018). Workplacelearning for School-Based Apprenticeships: Tripartite Conversations as a Boundary-Crossing Tool. I S. Choy m.fl. (red.), *Integration of vocational Education and Training Experiences, Technical and Vocational Education and Training*. (s.159-278). Singapore: Springer Nature.
- Andreassen, A.T. (1998). Om forskersubjektivitet, förståelse og forandringer til forskerrollen. I O. Eikeland & K. Fossetøl (red.), *Kunnskapsproduksjon i endring*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Arkenback Sundström, C. (2017). *Matematik? -Nej, det handler bara om sunt förnuft och rätt attityd*. (Licentiatuppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. Hämtad från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52126>
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats?: En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet. Hämtad från: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:235820/FULLTEXT02>
- Berglund I., Höjlund, H., Kristmansson, P., Enni, P. (2017). *Gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt och didaktiskt perspektiv - med utgångspunkt i försöksverksamheten 2008-2014* Hämtad från: <http://hdl.handle.net/2077/53652>
- Billet, S. (2002). Workplace pedagogic practice: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*. 50(4), 457-481. doi:10.1111/1467-8527.t01-2-00214
- Björkdahl Ordell, S., Dimenäs, J., & Davidsson B. (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Björndahl, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat : Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bolin, M., Gärln, N., & Hunziker, E. (1978) *Binda blommor*. (1:a uppl.) Stockholm: LT.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Ekman, G. (1934). *Blomsterbinderiet genom tiderna*. Stockholm: Saxon & Lindströms förlag
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (Red.). (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (4., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Floristernas yrkesråd. (2019). Om yrkesbeviset. Hämtad 2020-01-01 från <http://floristernasyrkesrad.se>
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Stockholm: Skolverket.
- Gyllander Torkildsen, L. (2016). *Bedömning som gemensam angelägenhet – enkelt i retoriken, svårare i praktiken* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 387). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/42264>

- Gåfvvels, C. (2016). *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande i floristutbildning* (Stockholm: Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet). Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A953521&dswid=-2610>
- Haaland Sund, G. (2005). *Forskjellighet og mangfold – muligheter og begrensninger for individ og arbeidsplass?: et aksjonsforskningsprosjekt med studier av laering i daglig arbeid, gjennom medvirkning, demokratiske prosesser og intressedifferentiering*. (Doctoral thesis, Roskilde universitetscenter: Forskerskolen i livslang laering
- Henning Loeb, I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (red.) (2019). *Att utveckla utbildningspraktiker: analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Kagan, S., Stenlev J. (2017). *Kooperativt lärande: samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin (Red.). *Deltagarorienterad forskning*. (S. 27–50). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore:Springer
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3.[rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (red.) (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, V. (2018). Det svenska betygssystemet och dess aktörer. I Lindberg m.fl. (red.). *Lärares bedömningsarbete: förhållningssätt, villkor, agens*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Løkenstgard Hoel, T. (2000). Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk pedagogik*, 20(3), 160-170.
- Pettersson, A. (2011b). Bedömning – viktigt och svårt. I Skolverket. (2011b). *Bedömning i yrkesämnen – dilemman och möjligheter*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2572>
- Patel, R. & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur AB
- Pettersson, Lars. (2010). Erfarenheter av APU?. Bilaga 5 i SOU 2010:75 *Gymnasial lärlingsutbildning – Utbildning för jobb. Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning*. Betänkande av Nationella lärlingskommittén.
- Rönnerman, K. (Red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018) *Att leda från mitten: lärare som driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget

- SFS 1992:394. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-11-01 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieförordning-1992394_sfs-1992-394
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2016-05-05 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieförordning-20102039_sfs-2010-2039
- SFS 2018:800. *Förordning om mästarbrev för hantverkare*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtad 2019-12-12 från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-19951256-om-mastarbrev-for_sfs-1995-1256
- Skolinspektionen. (2011). Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken – en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2011/yrkesforberedande-utbildningar/slutrapport-arbetsplatsforlagd-utbildning-i-praktiken.pdf>
- Skolinspektionen. (2013). *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram*. Lund: Skolinspektionen. Tillgänglig: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/fordjupat-tema-reg-tillsyn/2013/yrkesprogram/fordjupat-tema-tillsyn-apl.pdf>
- Skolinspektionen. (2017). Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram. Hämtad från: https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2017/yrkesgymnasium/helhet-i-utbildningen-pa-gymnasiets-yrkesprogram_2017.pdf
- Skolverket. (1994). *Hantverksprogrammet – Programmål, kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Norstedts Tryckeri AB
- Skolverket. (2000). *Hantverksprogrammet – Programmål, kursplaner, betygsriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2597>
- Skolverket. (2011b). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.
Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2011c). *Bedömning i yrkesämnena – dilemman och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. 2012. *Skolverkets allmänna råd. Bedömning och betygsättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Samlad redovisning och analys inom yrkesutbildningsområdet*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3690>
- Somekh, B. (2006). *Action Research a methodology for change and development*. England: Open University Press.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: remodeling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17 (1), 5-21.

SOU1986:3 *Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen (1986). En treårig yrkesutbildning: betänkande. D. 2, Beskrivningar och förslag för utbildningssektorerna.* Stockholm: Liber tryck AB. Hämtad 20190103:
<https://lagen.nu/sou/1986:3?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>

Stenhouse, L., (1975). *An introduction to curriculum research and development.* London: Heinemann.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Sveriges hantverksråd. (2020). Gesäll och mästarbrev. Hämtad 2020-01-01 från:
<https://hantverksrad.se/gesall-och-mastarbrev/>

Tsagalidis, H. (2013). Yrkeskunnandets kinesiska ask. I L. Lindström, V. Lindberg och A. Pettersson (Res.). *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap.* Stockholm: Stockholms universitetsförlag.

Tyson, R. (2017). Yrkesutbildning eller yrkesbildning: vad lär vi oss egentligen? En introduktion till empirisk yrkesbildningsdidaktik. *Nordic Journal of Vocational Education and Training.* 6(2), 1-16. Doi: 10.3384/njvet.2242-458X.16621

Utbildningsdepartementet. (2000). *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete.* (Ds 2000:62b). Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/departementsserien-och-promemorior/2000/10/ds-200062--/>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från
http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Vembye, D. (2007). *Binderi, teknik, design.* Odense: Erhvervskolernes Forlag

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wyszynska Johansson, M. (2018). *Student Experience of Vocational Becoming in Upper Secondary Vocational Education and Training: Navigating by feedback.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/56755>

Bilagor

Bilaga 1, Loggboksinlägg

Ett av målen med din apl, handlar om säljarbete och försäljningstekniker, t.ex. kundsamtal. Konkret i butiken handlar det om att hjälpa kunderna med det som behövs. Allt ifrån att ge råd kring krukväxtskötsel, slå in en vara eller att ta betalt. Veckans uppgift handlar just om säljarbete, och är indelad i tre delar. De tre delarna lägger du in i loggboken senast **måndag den 19/11**. Logginlägget kommer jag att skriva ut och ta med mig vid trepartssamtalet, så har vi det som samtalsunderlag.

Observation

Var med när en kollega bemöter en kund. Beskriv händelseförloppet i ord. Svara sedan på följande frågor: Vad går själva säljarbetet ut på? Vad är det som kollegan gör, som handlar om ett "gott säljarbete"?

Lägg in din beskrivning av kundbemötandet i din loggbok med rubriken "Observation".

Intervju

Intervjua din handledare eller annan kollega på din apl-plats. Ta reda på vad som kännetecknar ett bra bemötande av kunder, och vad som kännetecknar en skicklig säljare. Vilka förmågor är viktigt att lära sig? Om det är ok med din handledare, kan du spela in samtalet på telefonen så kan du lyssna igen hemma, för att sedan kunna sammanfatta det i lugn och ro. Viktigt att du då meddelar din handledare att du raderar filen efter genomförd uppgift.

Skriv ner svaren du får, och lägg in som logginlägg med rubriken "Intervju".

Egen kundkontakt

Beskriv en situation från din Apl-period, där du har hjälpt en kund. Vad i ditt agerande tycker du i efterhand var bra. Finns det något som du hade gjort annorlunda om kunden kom in igen?

Lägg in din beskrivning av egen kundkontakt i din loggbok med rubriken "Egen kundkontakt".

Bilaga 2, Checklista

Arbetsmoment genomförda under utbildningen i samband med APL.

Moment	Deltagit (Skriv vilken apl-period)	Genomfört (Skriv vilken apl-period)	Kommentar, handledare	Kommentar, elev
Varuhantering, snittblommor. Snitta, plocka m.m.				
Varuvård, krukväxter. (Vattning, plockning).				
Upplockning av krukor m.m.				
Prismärkning av krukor m.m.				
Läsa följesedel, räkna ut pris på varor				
Kylstädning				
Plantering				
Bukett, rund luftig				
Bukett, rund kompakt				
Bukett i nivå				
Dekoration i oasis				
Begravningsbukett				
Handbukett				
Begravningsbukett				
Formarbete				
Kistdekoration				
Utkörning av begravningsbinderier till kyrkan/kapellet.				
Delta vid inköp hos grossist.				

Bilaga 3, Påbörjad matris

<p>Eleven agerar kundorienterat i bekanta försäljnings- eller servicesituationer samt motiverar översiktligt sitt agerande.</p>	<p>Eleven agerar kundorienterat i bekanta försäljnings- eller servicesituationer, tar egna initiativ samt motiverar utförligt sitt agerande.</p>	<p>Eleven agerar kundorienterat i nya försäljnings- eller servicesituationer, tar egna initiativ samt motiverar utförligt och nyanserat sitt agerande och ger förslag på alternativa tillvägagångssätt i agerandet.</p>
<p>Åk 1 Säger Hej, ser vad man kan göra.</p>		
<p>Åk 2 Vara med i samtal om beställningar, ge förslag</p>		
<p>Åk 3 "Eleven agerar kundorienterat i bekanta försäljnings- eller servicesituationer" "motiverar översiktligt sitt agerande." Trepårtssamtal samt logg kan vara examinerande.</p>	<p>Genomföra beställningar och kundkontakt själv. Själv uppmärksamma vad som behöver göras Eleven beskriver utförligt sin sälj- och service process</p>	

Bilaga 4, Grupptanke

Fråga 1:

Vad innebär det att hjälpa kunder på ett serviceinriktat sätt?

Tal	Kroppsspråk
Rörelse i butik	

Tänk enskilt i tre minuter, skriv därefter ner ditt svar på papperet.

Gå laget runt i gruppen och dela era svar.

Formulera ett gemensamt svar från gruppen. Skriv ner det svaret på ett papper.

Dela ert gemensamma svar i helklass.

Fråga 2:

Hur kan en arbetsdag se ut? Skriv ner i punktform utifrån dina erfarenheter.

Tänk enskilt i tre minuter, skriv därefter ner ditt svar på papperet.

Gå laget runt i gruppen och dela era svar.

Formulera ett gemensamt svar från gruppen. Skriv ner det svaret på ett papper.

Dela ert gemensamma svar i helklass.

Bilaga 5, Samtyckesformulär



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
NoMiA - programmet

Projekt: APL

Samtyckesformulär

Jag har fått muntlig information om projektet och i samband med det också haft möjlighet att ställa frågor som har besvarats. Jag har fått kännedom om hur data från studien kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Jag är medveten om att jag kan avstå från fortsatt deltagande när som helst under studiens gång. Utifrån detta har jag kommit fram till att jag accepterar att inspelning av samtal får används för forskningsändamål.

20XX-XX-XX

Namnunderskrift

Namnförtydligande

Bilaga 6, Uppstart lärarlagsmöte 1.

<h2>Vårt APL-arbete</h2> <p>På vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet</p> <p>1</p>	<ul style="list-style-type: none">• En elev uttrycker att det var skönt att ha något konkret att prata om, "Annars kan det lätt bli att man sitter där och, "Det går bra för eleven på APL:n", att man inte har nånting direkt att prata om."• Samtalet går över på det andra lärandemålet för APL, som handlade om kundkontakt, service och bemötande.• "Det gick jätte-bra, men det kändes som att det gick åt skogen." <p>○○○</p> <p>2</p>
<h2>Aktionsforskning</h2> <p>Vad, hur och varför?</p> <ul style="list-style-type: none">• Lärarens roll i aktionsforskning: "Agents of change, not objects of change" (Somekh, 2006)• I aktionsforskningen möts teori och praktik utan inbördes rangordning.• Enbart teori kan inte lösa praktiska problem, dessa löser man i praktiken. Men praktiken behöver teorin för att genom den kunna ta del av andras erfarenheter, omforma dem till de egna sammanhangen och på det sättet utvecklas.• En aktion genomförs, följs och blir föremål för diskussion och reflektion som i sin tur leder till ökad insikt och förståelse för den egna praktiken och de sammanhang i vilken den befinner sig. En ny aktion iscensätts... o.s.v.• Dokumentation och teori lyfter utvecklingsarbetet till forskning. <p>2</p>	<h2>Forskning</h2> <ul style="list-style-type: none">• Den skolade blicken. Camilla Gäfvels. Begreppet skolad blick, har inte endast med syftet att göra utan uttrycker alla sinns, ett förhållningssätt har syftet, ett uttryck för förhållningssätt, sändande och handling är i samma sammanhang ett sådant förhållningssätt, utan förhållningssätt/yrkespraxis är även den en del av den skolade blicken (Gäfvels, 2016).• Yrkespersonsbliwande. Martina Johansson-Wysynska. Yrkespersonsbliwande kan kopplas ihop med att visa in i en yrkeskultur och tillgripa sig de normer och värden som finns i yrkeskulturen. <p>4</p>
<h2>Beprövad erfarenhet</h2> <ul style="list-style-type: none">• Vår samlade erfarenhet! <p>5</p>	<ul style="list-style-type: none">• I samtalet tar en elev upp att ställa då en kund som hade mist en anbring skulda beställa begravningsgårdsmen. Då hjälpte en anställd till, eftersom denna situation blev för svår för eleven när kunden så tydligt visade sin sorg.• Här blir komplexiteten i yrkespersonsbliwandet synligt. En skolad blick och att t.ex. kunna binda buketter av god kvalitet är en av många markörer på vägen till att behärska yrket Florist. En annan viktig markör, är att kunna möta kunder i både glädje och sorg (och allt däremellan).• Elevenna var överens om att det viktigaste de lärt sig gällande sälj, är att våga ta emot kunder även om man är osäker, och att be någon anställd om hjälp om man själv inte löser situationen. <p>○○○</p> <p>6</p>
<ul style="list-style-type: none">• Eleven uttrycker att man i 1:an hade "blicken över axeln" från de anställda i butiken, medan man vid denna APL-perioden kunde vara med och bidra.• "Nu var det inte mycket så, jag kunde stå och resonera över när plantering med dom som jobbede där och, "Vad tycker du?", "Jag tycker att vi ska ha lite mer här för då drar vi ner den färgen", och "Ja, men det kanske vi ska ha". "Så det blev lite mer att de tog hjälp av mig också."• Här blir det synligt att eleven i den andra APL-perioden är på väg in i ett yrkespersonsbliwande, och bekräftas i detta av de anställda i butiken. <p>○○○</p> <p>7</p>	<h2>Var är vi nu?</h2> <ul style="list-style-type: none">• Besök, trepartssamtal• Uppgift, med progression under de olika APL-perioderna• APL-pärm, på gång...• Checklista <p>8</p>

Vad vill vi med APL?

- Skolverket vill saker, som vi behöver förhålla oss till.

"Arbetsplatsförlagt lärande ska förekomma på alla yrkesprogram. Den arbetsplatsförlagda lärandet ska bidra till att eleverna utvecklar yrkeskunskaper och en yrkesidentitet samt förstå yrkeskulturen och bär en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats." (Skolverket, 2011, s.28)

- Hur ser vi, att APL kan gynna elevens lärande?
- Kan APL stötta vårt arbete (som didaktiskt verktyg)?

○○○

Bilaga 7, Återkoppling via mail inför Lärarlagsmöte 2

APL-arbete, fortsättning utifrån vårt samtal i arbetslaget.

Hej!

Nu har jag lyssnat igenom vårt samtal - vilket kompetent och reflekterande arbetslag vi är!

Dilemmat vi kom fram till, är att få underlag från Handledarna som vi kan ha nytta av vid bedömning av elevens kunskaper samt utformning av fortsatt undervisning.

Utifrån det, diskuterade vi vad det underlaget/omdömet bör innehålla. Vad är det egentligen för kunskaper som förväntas vid de olika APL-perioderna/kurserna?

Här kom vi fram till att vi behöver nyansera vad vi menar med försäljning så att vi får mer kvalitativa svar från handledaren, samt att vi behöver definiera detta för att kvalitetssäkra vår egen bedömningspraktik.

Från samtalet:

"Vet ni va, då tänker jag såhär!

Bemöta kunder i butik står det ju här. Man kanske till och med ska ha ännu flera steg. Vid sorg, vid glädje... för då kanske det blir mer uppenbart."

"I telefon..."

"Då blir det tydligt också för handledaren. För det har jag upptäckt när jag kommer med den här (checklistan) , att "-Oj, gör vi såhär mycket!"

"Men sen är det ju också det att bemöta kunden, står det någon progression på det? Står det, "-Ha ett helt säljsamtal från början till slut?"

Fortsättning....

Men också att förtydliga vad yrket innebär. Det är en väldig skillnad på att hjälpa en kund i sorg, och att slå in ett tio-pack med rosor. Det går ju inte att jämföra i nivå.

Och så tror jag att man väcker tankar (med matrisen/checklistan). För jag tror att det bara räcker att eleven läser "bemöta kunden i sorg och glädje, så väcker det ju en..."

"Men det kan vi ju utveckla då!"

"Den kan vi ju sitta med i ett annat möte, alltså bara sitta med den." "Då kanske det tillslut blir en för sälj, och en för...ja.

"Precis."

Förslag på fortsättning:

1. När XXX och XXX gör APL-besök hos åk 1, frågar vi handledarna hur de tänker kring elevernas kunskaper i försäljning, samt vilka olika nivåer de skulle definiera. Om vi får, spelar vi in deras tankar kring detta.

2. Vi träffas igen i arbetslaget (förslagsvis vecka 12 eller 13) och tar del av vad handledarna har uttryckt kring kunskaper i Försäljning. Utifrån det här diskuterar vi vidare, och gör ett förslag på matris utifrån checklistans punkter om försäljning. Jag

förbereder genom att plocka ut relevanta delar i styrdokumentet kopplat till Försäljning.

3. Matrisen provar vi när åk 3 gör sin APL efter påsk, för att sedan träffas och titta på de svar vi då får in från handledarna. Är de mer informativa och användbara i vår bedömningspraktik av elevens APL?