

Arbetsplatsförlagt lärande (APL)

- **handledares uppfattningar av vad elever ska lära sig samt vad och hur kunskapen ska bedömas**

Anna Sandström

Masteruppsats 30 hp
Inom Lärande

Masterutbildningen
Vårterminen 2016

Handledare
Mikael Segolsson

Examinator
Joel Hedegaard

SAMMANFATTNING

Anna Sandström

Arbetsplatsförlagt lärande, APL

- handledares uppfattningar av vad elever ska lära sig samt vad och hur kunskapen ska bedömas.

Antal sidor: 66

Inom ramen för gymnasieskolans yrkesprogram förläggs en del av elevens utbildning på en arbetsplats, APL. APL är betydelsefull för yrkesprogrammen eftersom hela utbildningen syftar till att knyta an till kommande yrkesroll och lära sig yrket tillsammans med redan yrkesverksamma.

Bakgrunden till föreliggande studie är ett intresse för vilket lärande som pågår ute på arbetsplatserna och vad handledarna uppfattar som viktigt lärande för kommande yrkesutövning. Syftet med studien är att beskriva vad handledarna uppfattar att eleverna ska lära sig samt bedömning av elevernas kunskapsutveckling under APL.

Studien är en kvalitativ studie och har omfattat intervjuer med 12 handledare med anknytning till gymnasieskolans bygg- och anläggningsprogram. Studien tar sin utgångspunkt i livsvärldsfenomenologin med fenomenografi som metodisk ansats för att beskriva handledarnas uppfattningar av APL.

Resultatet av studien visar att handledarna beskriver att de inte har fått tillräckligt med kunskap och information från skolan om vad eleverna ska lära sig på APL. Detta kan innebära svårigheter att hitta passande arbetsuppgifter. Det råder vidare en brist på kunskap om vad och hur de bedömer elevernas lärande vilket leder till att eleverna bedöms på oklara grunder.

Sammanfattningsvis visar således studien att det finns delar av APL som behöver förbättras och utvecklas för att nå en högre kvalitet i det arbetsplatsförlagda lärandet. Samarbetet skola och företag måste förbättras, och fler handledare måste få en pedagogisk handledarutbildning.

Sökord: apl, bedömning, handledning, fenomenografi, fenomenologi, lärande

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

ABSTRACT

Anna Sandström

Workplace-based learning

- supervisors understanding of students' vocational knowledge and assessment of students' development regarding workplace-based training.

Antal sidor: 66

As part of the school-based upper secondary vocational educational training (VET), students have a minimum of 15 weeks of workplace-based learning. Workplace-based learning is of outmost importance for the vocational education training since the purpose of the education is to link to future professions and enable students to learn from professional supervisors in a real-life context.

The aim of this study is to describe the supervisors understanding of workplace-based learning. – *What is the content of work – the basis for vocational knowing – that students should learn during their workplace-based learning? What is being assessed and what kinds of evidence is used as a basis for follow-up and assessment?*

The results presented in this study build on interviews with 12 supervisors associated with the vocational construction programme. The study's scientific foundation is based on the field of life-world phenomenology with the methodology in phenomenography.

A main result is that supervisors describe that they have not received enough information and feedback from school in relation to the relevance or level of the assignments for students learning the vocation. Furthermore, the supervisors had only vague ideas of the basis for follow-up and assessment and the students were therefore assessed on uncertain grounds.

In conclusion, the study show that there are parts of workplace-based learning that needs to be improved and developed to increase the quality regarding student's development of vocational knowing. The supervisors are of great importance for the outcomes and the quality of the workplace-based learning. The cooperation between school and workplace must be improved as well as pedagogical education of the supervisors.

Key words: assessment, supervision, teaching, vocational training, workplace-based learning

Postadress

Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress

Gjuterigatan 5

Telefon

036-101000

Fax

036162585

Innehållsförteckning

1	Inledning	4
2	Bakgrund	7
2.1	APU blir APL	7
2.2	Svensk yrkesutbildning – en tillbakablick	7
2.3	Gymnasieskolans styrdokument	11
2.3.1	Skollagen	11
2.3.2	Gymnasieförordningen	11
2.3.3	Läroplan och examensmål	12
2.4	Nationella utvärderingar av gymnasieskolans yrkesutbildning	14
2.5	Handledning	16
2.5.1	Begreppet handledning	16
2.5.2	Två handledningsmodeller för yrkeslärande	17
2.5.3	Handledning internationellt	19
2.6	Arbetsplatsförlagt lärande	20
2.7	Bedömning av arbetsplatsförlagt lärande	24
2.8	Bedömning av elevers yrkeskunnande	25
3	Studiens syfte och frågeställningar	29
4	Teoretiska utgångspunkter	30
4.1	Fenomenologi	30
4.2	Livsvärlden	32
5	Metod	34
5.1	Fenomenografi	34
5.2	Intervju som datainsamlingsmetod	35
5.3	Urval	37
5.4	Analysmetod	37
5.5	Forskningsetiska aspekter	38
6	Resultat	40

6.1	Vad uppfattar handledaren att eleven ska lära sig under APL?	40
6.1.1	Praktiskt yrkeskunnande knutet till arbetslivet.....	40
6.1.2	Osäkerhet om vad eleverna ska lära sig.....	41
6.1.3	Teoretiskt yrkeskunnande.....	42
6.1.4	Säkerhet på arbetsplatsen.....	43
6.1.5	Att hantera kulturen på en arbetsplats.....	44
6.2	Vad bedömer handledaren hos eleven under APL?	45
6.2.1	Resultat av utfört arbete.....	46
6.2.2	Förstå instruktioner	46
6.2.3	Elevers intresse och beteende.....	47
6.3	Hur beskriver handledaren att bedömningen av elevens yrkeskunnande går till?	49
6.3.1	Dialog med kollegor	49
6.3.2	Bedömning utifrån magkänsla	50
6.3.3	Formativ bedömning.....	51
6.4	Resultatöversikt	52
7	Diskussion.....	55
7.1	Syfte och metod.....	55
7.2	Resultat	56
7.2.1	Några reflektioner kring studiens resultat	57
7.3	Avslutning	59
8	Referenser	60
	Bilaga 1 Intervjuguide handledare.....	64

I Inledning

Samhällsutvecklingen har under flera decennier medfört ett ökat behov av utbildning och lärande som idag utgör en central uppgift i samhället. Nya krav ställs på individer att i större utsträckning än tidigare möta arbetsmarknadens önskemål på flexibilitet och omställning, att utveckla sina kunskaper, att möta den tekniska utvecklingen samt att kunna delta i samhällets demokratiska processer. Detta ställer i sin tur höga krav på utbildningssystemet att utveckla individens kunskaper så att de kan möta morgondagens behov. Utbildning ses som ett livslångt projekt vilket är en betydande förändring från tidigare, och som förändrat och påverkat uppfattningen om vad utbildning är och vad det borde vara (Sandin & Säljö, 2006).

Att organisera en modern och kvalitativ yrkesutbildning på gymnasiet som svarar mot samhällets behov av yrkeskunnig arbetskraft, där eleven direkt efter gymnasiet kan etablera sig på arbetsmarknaden, är en utmaning för både skolan och arbetslivet. I och med reformen Gy2011 förändrades det svenska gymnasiet i grunden. Höjda krav på behörighet infördes till såväl högskoleförberedande program som yrkesprogram och en ny läroplan infördes med fokus på utbildningens centrala innehåll, mål och kunskapskrav. En ny betygsskala infördes med betygsstegen A-F (SOU, 2008:27). Yrkesprogrammets utbildning riktades mot att i högre grad utveckla elevernas yrkeskunskaper vilket medförde att den allmänna behörigheten till högskolestudier togs bort och gjordes valbar. Gymnasieskolans yrkesprogram ansvarar för att ge varje elev möjligheter att uppnå målen för en yrkesexamen. Detta innebär att eleven ska vara väl förberedd för yrkeslivet och ha uppnått en av branschen godtagbar nivå av yrkeskunnande (Skolverket, 2011).

Inom ramen för de tre-åriga gymnasiala yrkesprogrammen förläggs en del av elevens utbildning på en arbetsplats. För eleven finns det två olika utbildningsvägar inom ett yrkesprogram: skolförlagd eller gymnasial lärlingsutbildning. Med skolförlagd menas att alla elever som går ett yrkesprogram ska tillbringa minst 15 veckor på en arbetsplats. Det kallas APL, arbetsplatsförlagt lärande. Gymnasial lärlingsutbildning är ett annat sätt att gå ett yrkesprogram. En elev som går lärlingsutbildning i gymnasieskolan går minst hälften av utbildningen på en eller flera arbetsplatser och är ett alternativ inom alla yrkesprogram och de nationella programmen i gymnasiesärskolan.

Det arbetsplatsförlagda lärandet APL är ett samarbete mellan gymnasieskolan och företaget, där eleven under minst 15 veckor får möjlighet att på ett verklighetsnära sätt skaffa sig inblick i och kunskap om det valda yrket. APL är betydelsefull för yrkesprogrammen eftersom hela utbildningen

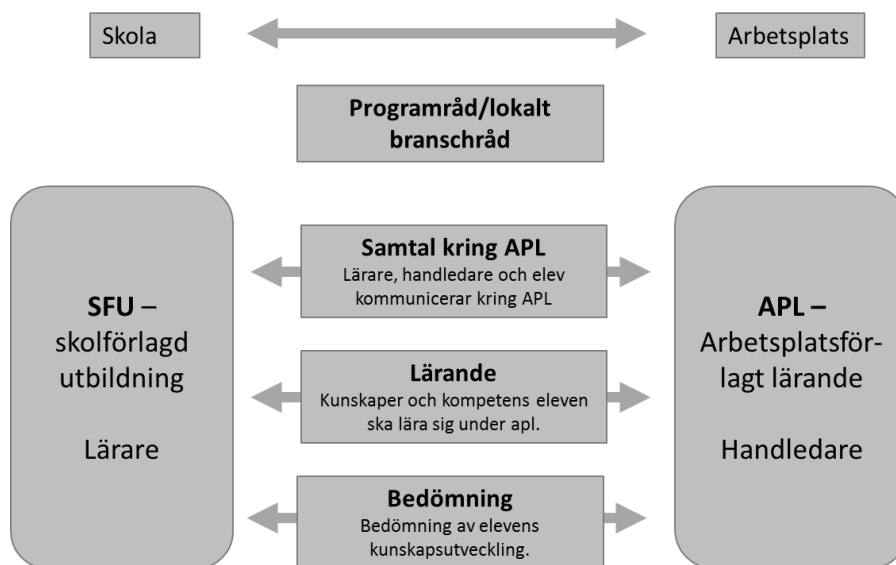
syftar till att knyta an till kommande yrkesroll och lära sig yrket tillsammans med redan yrkesverksamma. APL syftar således till att tillgodose det behov av kunskaper som behövs för att eleverna ska stärka sina kunskaper i yrkesämnen, utveckla en yrkesidentitet och vara förberedda på vad som väntar dem på arbetsplatsen efter avslutad utbildning (Prop. 2008/09:199).

Yrkesläraren i skolan har ett ansvar för att målen med utbildningen uppfylls även när eleven är på arbetsplatsen och för att etablera ett nära samarbete med elevens handledare. Handledaren på arbetsplatsen har med sitt yrkeskunnande som uppgift att stötta eleverna i sitt yrkeslärande och ge dem flera tillfällen och möjligheter att lära och utveckla de kunskaper som annars bara har samtalats om i klassrummet. Handledaren är en central person i elevens yrkesutbildning, och ett nära samspel med arbetsplatsen är en viktig nyckel för att hålla god kvalitet i den gymnasiala yrkesutbildningen (SFS 2010:2039).

Enligt gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) ska all utbildning på gymnasiet följa styrdokumentet. År 2010 genomförde Skolinspektionen en utvärdering av den arbetsplatsförlagda delen av gymnasieutbildningarna och det visade sig att styrdokumentet inte alltid följdes. De fann stora skillnader i kvalitet vad gällde APL mellan olika skolor och olika program, men även inom olika program på en och samma skola (Skolinspektionen, 2013). Detta föranledde Skolinspektionen att 2013 genomföra en fördjupad tillsyn där det framkom att otillräcklig samverkan mellan skola och arbetsplats gav upphov till brister i elevernas utbildning.

I Skolinspektionens rapport (2013) beskrivs att ett problem i nuvarande utbildning är bristande information till handledaren om vad eleven förväntas lära sig under APL, vilket innebär att kunskapsinnehållet i APL inte motsvarar yrkesutbildningens krav. Ett annat problemområde är bedömning av elevens kunskapsutveckling på APL. Här finns risk att rättssäkerheten i bedömningen av elevens kunskapsutveckling inte motsvarar de kunskapskrav som skolan ställer. Eleven blir bedömd och betygssatt på andra grunder i det arbetsplatsförlagda lärandet än den kompetens som stämmer överens med kunskapskraven i deras utbildning (ibid.)

Den här studien syftar till att studera det arbetsplatsförlagda lärandet, APL, ur handledarnas perspektiv. För att bidra till ökad kunskap om det arbetsplatsförlagda lärandet och stärka den gymnasiala yrkesutbildningen studeras handledarnas uppfattningar av det yrkeskunnande som är tänkt att eleven ska lära sig under APL, vilken kompetens handledaren bedömer och hur bedömning av eleven går till. Studien beskriver således samspelet mellan skolan och det arbetsplatsförlagda lärandet ur ett handledarperspektiv med fokus på bedömning av yrkeslärande, se figur 1.



Figur 1. Programråd/lokalt branschråd skall finnas för samverkan inom den gymnasiala yrkesutbildningen. Bilden illustrerar framför allt de olika faktorer som undersökts i studien med fokus på handledarens uppfattningar av det arbetsplatsförlagda lärandet såsom samtal kring APL, lärande och bedömning - faktorer viktiga för kvaliteten på yrkesutbildningen.

2 Bakgrund

I det här kapitlet presenteras ett avsnitt om tidigare vetenskapliga studier, en sammanfattning av den svenska yrkesutbildningens historiska utveckling fram till utformningen av dagens yrkesutbildning samt de styrdokument som är relevanta för gymnasieskolans yrkesutbildning och det arbetsplatsförlagda lärandet. Dessutom presenteras tre studier framtagna av Skolverket och Skolinspektionen om yrkesutbildningens situation från 2010 fram till 2015. I bakgrunden beskrivs även avsnitt kopplat till studiens syfte såsom handledning, arbetsplatsförlagt lärande samt bedömning av arbetsplatsförlagt lärande. Redovisning av tidigare vetenskapliga studier, som jag har valt att stödja mig på i mitt arbete vävs successivt in i texten.

2.1 APU blir APL

I redogörelsen av den svenska yrkesutbildningens utveckling förekommer begreppet APU, arbetsplatsförlagd utbildning och APL, arbetsplatsförlagt lärande. APU som begrepp tillhör gymnasial yrkesutbildning före 2011. APL, arbetsplatsförlagt lärande, tillhör gymnasial yrkesutbildning efter 2011.

APU infördes i och med Lpf94 och innebar på gymnasieskolans yrkesutbildningar minst 15 veckors praktik. I gymnasieutredningen om den nya gymnasieskolan Gy11 (SOU 2008:27) föreslogs att begreppet APU ändrades till APL. APU ansågs vara alltför snävt, och lärandet i arbetslivet och vad det tillför måste ses i ett bredare perspektiv än den snäva kursplanestyrd lärande som APU och dess definition gav uttryck för. APL, arbetsplatsförlagt lärande, ger uttryck för en bredare syn på arbetsplatsförlagt lärande och dess betydelse för yrkesutbildningen. Under avsnittet 2.2 Svensk yrkesutbildning - en tillbakablick beskrivs mer utförligt innebörden av de båda begreppen. Båda kommer att användas i texten beroende på om det som avses tillhöra tiden före eller efter 2011.

2.2 Svensk yrkesutbildning – en tillbakablick

Fram till mitten av 1800-talet var det skråväsendet som genom lärlingssystemet styrde yrkesutbildningen i Sverige. Enligt Lindberg (2003) var kraven på yrkesskicklighet höga och skråväsendet reglerade dels vilken typ av arbetsuppgifter individerna fick utföra, dels med vilken kompetens (mästare, gesäll eller lärling) arbetsuppgifterna skulle utföras. Utbildning och bedömning av individens yrkesutövande bildade en betydelsefull helhet och ingen fick utöva hantverksyrket som inte godkänts som mästare.

Skråväsendet avskaffades 1846 och oron var stor för att yrkesutövandet skulle få sämre kvalitet och utvecklas negativt. Vid sekelskiftet 1900 bedrevs fortsatt yrkesutbildningen främst på arbets-

Platserna, men industrialiseringens snabba framväxt ökade behovet av mer utvecklade och effektiva arbetsprocesser, vilket medförde ökade krav på högre yrkeskompetens och specialisering hos de anställda (Olofsson, 2005). Det gick därmed inte längre att bedriva yrkesutbildning enbart på arbetsplatserna. År 1918 beslutade riksdagen om att införa praktiska yrkesskolor i offentlig regi och de första moderna lagarna om yrkesutbildning antogs. Ett system med kommunala lärlingsskolor, yrkesskolor och fackskolor som påbyggnadsutbildningar efter avslutad folkskola infördes för att tillgodose arbetslivets behov av utbildad arbetskraft (ibid.). Diskussioner fördes redan under den här tiden liksom under hela 1900-talet, om yrkesutbildningens tudelade uppdrag att tillgodose behovet av dels en fördjupad yrkeskunskap, men också av att utveckla medborgarnas allmänna bildningsnivå. I anslutning till riksdagsbeslutet diskuterades också att införa en särskild lärlingslagsstiftning som tvingade arbetsplatserna att erbjuda nyanställda ungdomar yrkesutbildning. Motståndet från företag och arbetsmarknadens partsorganisationer var dock alltför stort i Sverige då den ekonomiska belastningen på företaget skulle bli för betungande (ibid.). I motsats till i Sverige, växte en reglerad form av yrkesutbildning (lärlingsutbildning) fram i övriga Europa liksom i våra nordiska grannländer i omedelbar anslutning till arbetslivet. I Sverige förflyttades alltmer yrkesutbildningen, i samordning med arbetslivet och genom offentlig reglering, från arbetsplatsen till skolan och integrerades i allt större utsträckning med studieförberedande utbildning (Olofsson, 2005).

Under mellankrigstiden när arbetslösheten var hög kopplades yrkesutbildningen ihop med den arbetslöshetspolitik som fördes och 1944 inrättades ett nationellt yrkesråd för att öka samarbetet mellan arbetsmarknadens parter och utbildningsmyndigheterna (Olofsson, 2005). Olofsson skriver: ” Det tidigare företagsförlagda lärlingssystemet trängdes tillbaka och ersattes av en yrkesutbildning i offentligt regi, där innehåll och utbildningsformer reglerades av statliga och kommunala myndigheter i samarbete med intresseorganisationerna på arbetsmarknaden” (2005, s.52).

Enligt Lindberg (2003) fördes under 1950- och 60-talen en livlig debatt om yrkesutbildningens organisation. Till följd av ökad arbetstakt och komplicerad teknisk utveckling fanns behov av bredare kompetens för arbetsprocessen hos arbetstagaren samt en mer generell yrkesutbildning. Kritiken som växte fram ansåg inte utbildningen som tillräckligt modern och anpassad utifrån arbetsmarknadens behov av en mer automatiserad produktion (ibid.). En utökad skolförlagd yrkesutbildning förordades där alla ungdomar skulle ges möjlighet att få en minst två-årig utbildning efter grundskolan. De statliga anslagen ökade till den kommunala yrkesskolan och de landstingsdrivna verkstadsskolorna, vilket medförde att antalet elever inom yrkesutbildningen började växa (Olofsson, 2005).

En ny läroplan för gymnasieskolan (Lgy70) infördes 1971 vilket innebar en samlad gymnasieskola med både två- och treåriga gymnasielinjer. Yrkesutbildningen blev 2-årig och det fanns 13 linjer. I årskurs 2 valdes inriktning mot branschspecifika yrken. Motivet var att öka yrkesutbildningens effektivitet, stärka attraktionskraften och höja yrkesutbildningens status i förhållande till teoretiska utbildningsvägar (Olofsson, 2005). För att öka likvärdigheten inom yrkesutbildningen infördes centralt bestämda utbildningsplaner och yrkesutbildningens innehåll förändrades genom att undervisningstiden för yrkesämnena minskade till fördel för allmänna ämnen såsom svenska, matematik och engelska (ibid.). Olofsson (2005) skriver att den två-åriga yrkesutbildningen inom gymnasieskolan var tänkt som en yrkesförberedande utbildning och eleven förväntades få sin färdiga utbildning efter gymnasiet som anställd på en arbetsplats. Endast ett fåtal branscher upprättade ett sådant färdigutbildningsavtal (SOU 2008:27). Därför tillsattes 1987 en arbetsgrupp ÖGY (Arbetsgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen) och en försöksverksamhet om att införa en treårig gymnasial yrkesutbildning med arbetsplatsförlagd utbildning (APU) beslutades (SOU 2008:27).

Utifrån ÖGY's försöksverksamhet reformerades gymnasieskolan på nytt. En ny läroplan för gymnasieskolan trädde i kraft 1994 (Lpf94). En kursutformad gymnasieskola infördes och alla studiegångar blev treåriga. Ett alltmer föränderligt arbetsliv ställde återigen högre krav på yrkes eleverna och industrin krävde goda kunskaper i såväl allmänna ämnen som i yrkesämnet. Fler gemensamma kärnämnen infördes på samtliga yrkesprogram, vilka gav grundläggande högskolebehörighet (SOU 2008:27). Yrkesutbildningen var fortsatt yrkesförberedande för eleverna och färdigutbildningen skulle ske i arbetslivet. APU, arbetsplatsförlagd utbildning, infördes för att överbrygga det glapp som fanns mellan den skolförlagda utbildningen och den praktik eleverna fick på arbetsplatsen. Benämningen APU signalerade att arbetsplatsen förväntades vara en del av yrkesutbildningen och ta ett större ansvar för elevernas lärande på arbetsplatsen än tidigare (Lindberg, 2003). Näringslivet gavs ett ökat inflytande över innehållet i de yrkesförberedande utbildningarna och arbetsplatsen förväntades ställa upp med handledare till eleverna. Tiden för arbetsplatsförlagd utbildning ökade från 6 % till 15 % av den totala utbildningstiden (SOU 2008:27).

Regeringen tillsatte 2007 en gymnasieutredning *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) för att möta de utmaningar som framtidens gymnasieskola stod inför. Utredningen föregicks av regeringens propositionen *Kunskap och kvalitet - elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan* (2003/04:140). Inom industrin ställdes ökade krav på specialisering av yrkeskunskaper och utbildningen behövde anpassas utifrån dessa förändringar (SOU 2008:27). Ett centralt motiv var att alltför många elever avbröt sina studier utan godkända betyg. Dessutom förberedde inte den tidigare

gymnasieskolan eleverna tillräckligt väl vare sig för fortsatta studier eller för yrkeslivet. Utredningens uppdrag bestod i huvudsak av att föreslå en ny struktur för hela gymnasieskolan med tyngdpunkt på yrkesutbildningen (ibid.). De förslag som utredningen tog fram skulle leda till högre kvalitet i både yrkes- som studieförberedande utbildning. Företrädare för branscher och centrala yrkesnämnder uttryckte ett starkt stöd till förslaget om tydligare krav på APU när det gällde yrkesutbildningen för att utbudet av yrkesutbildning i större utsträckning skulle möta efterfrågan på arbetsmarknaden (ibid.).

Samtidigt föreslogs en omdefiniering av begreppet APU till APL. Istället för att utgå från skolans styrdokument och lyfta ut delar av kursernas innehåll till APU-platsen (kursplanestyrd utbildning) och ansvaret på handledaren för dess genomförande, utgår skolan från arbetsplatsen och de delar av kursmålen som är möjliga att uppnå på just den arbetsplatsen, APL (SOU 2008:27). Yrkesläraren och handledaren kartlägger tillsammans arbetsplatsen och vilka arbetsuppgifter/arbetsmoment som är möjliga för eleven att utföra just där. Dessa arbetsuppgifter ingår således i arbetsplatsens normala verksamhet och merarbetet för arbetsplatsen blir begränsat och för arbetsplatsen blir utbudet av uppgifter och moment mer tydligt än tidigare. Eleven växer in i arbetet och kan efterhand ta allt större ansvar (ibid.). Det nya begreppet arbetsplatsförlagt lärande, APL, innebär således en utvidgning av begreppet som bättre beskriver innehållet i verksamheten. Yrkesutbildning ska omfatta mer än yrkeskunskaper som är betydelsefulla för elevens kommande yrkesliv. Utbildningen ska ge eleven möjlighet att genom lärande på arbetsplatsen utveckla en yrkesidentitet och bli en del av yrkesgemenskapen, men också möjlighet för fortsatt lärande inom arbetslivet (Prop. 2008/09:199).

Den nya gymnasiereformen, Gy11, genomfördes hösten 2011 (Skolverket, 2011) och innebar vissa förändringar. Efter reformen finns idag 18 nationella program, varav 12 är yrkesförberedande program och 6 högskoleförberedande. De högskoleförberedande programmen syftar till att förbereda för högskolestudier. Yrkesutbildningen, ansågs vara allt för teoretiserande vilket har föranlett att eleverna i dagens yrkesutbildning ägnar mer tid åt att fördjupa sina kunskaper i yrkesämnet och förberedas för yrkesverksamhet eller vidare yrkesstudier. Fortfarande har alla elever på ett yrkesprogram möjlighet att uppnå grundläggande högskolebehörighet under sin gymnasieutbildning (Prop. 2008/09:199). För att uppnå grundläggande högskolebehörighet behöver eleverna välja till 200 p i svenska och 100 p i engelska inom ramen för sitt individuella val alternativt som utökade kurser.

2.3 Gymnasieskolans styrdokument

Nedan presenteras de bestämmelser i läroplanen för gymnasieskolan, Gy11, som har relevans för det arbetsplatsförlagda lärandet på de nationella yrkesprogrammen. De styrdokument som redovisas är centrala för denna studie. Presentationen tar inte hänsyn till de särskilda bestämmelser som avser APL för gymnasieskolan, den gymnasiala lärlingsutbildningen eller för yrkesintroduktionsprogrammen.

2.3.1 Skollagen

Skollagen trädde i kraft den 1 augusti 2010 (SFS 2010:800) och innehåller grundläggande bestämmelser som ska tillämpas i det svenska skolväsendet. Den nya skollagen tillämpas på utbildning från och med den 1 juli 2011 och utbildning i gymnasieskolan som påbörjats innan den 1 juli 2011 lyder under 1985 års skollag. I lagen regleras rättigheter och skyldigheter för barn, elever och vårdnadshavare men även det ansvar skolan och huvudmannen har för verksamheten. I 15 kap. 2 och 3 §§ står att läsa de allmänna bestämmelserna om gymnasieskolan och vad utbildningen syftar till (SFS 2010:800):

2 § Gymnasieskolan ska ge en god grund för yrkesverksamhet och fortsatta studier samt för personlig utveckling och ett aktivt deltagande i samhällslivet. Utbildningen ska utformas så att den främjar social gemenskap och utvecklar elevernas förmåga att självständigt och tillsammans med andra tillägna sig, fördjupa och tillämpa kunskaper.

3 § Utbildningen i gymnasieskolan ska utgöra en bas för den nationella och regionala kompetensförsörjningen till arbetslivet och en bas för rekrytering till högskolesektorn.

Vidare står att läsa i Skollagens 16 kap. 16 § att ”ett yrkesprogram ska innehålla arbetsplatsförlagt lärande” (SFS 2010:800). Skollagen fastslår således att alla elever på gymnasieskolans nationella yrkesprogram ska genomföra delar av utbildningen på en arbetsplats och de styrdokument som beslutas av riksdag och regering berör därmed inte bara skolan, utan även de arbetsplatser där eleverna gör sin APL.

2.3.2 Gymnasieförordningen

Den 1 februari 2011 trädde den nya gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) i kraft och började tillämpas på utbildning som påbörjades hösten 2011. Utifrån skollagens krav på att APL ska finnas på yrkesprogrammen, definieras i gymnasieförordningens 4 kap. 12-13 §§ arbetsplatsförlagt lärande som ”lärande på ett program som genomförs på en eller flera arbetsplatser utanför skolan och som

ska förekomma på alla nationella yrkesprogram i minst 15 veckor”. Ansvar för att anskaffa platser för APL bär huvudmannen som ser till att dessa platser uppfyller de krav som ställs på utbildningen. Rektorn beslutar om hur fördelningen av kurser över läsåret ska ske och vilka delar av kurserna som ska förläggas till arbetsplatserna. I Gymnasieförordningen (ibid.) beskrivs att om APL inte kan erbjudas på ett yrkesprogram på grund av omständigheter som huvudmannen inte kan råda över eller att utbildningen av säkerhetsskäl inte kan förläggas på en arbetsplats, ska skolförlagd utbildning erbjudas motsvarande utbildning på arbetsplatsen.

Vidare reglerar Gymnasieförordningen i 4 kap 14 § att handledare ska utses för varje elev som deltar i APL: ”för en elev som deltar i arbetsplatsförlagt lärande ska det utses en handledare på arbetsplatsen. Som handledare får bara den anlitats som har nödvändiga kunskaper och erfarenheter för uppdraget och som även i övrigt bedöms vara lämplig” (SFS 2010:2039). Det finns således inget uttalat krav på formell handledarutbildning och arbetsplatsen har ansvaret för att utse en lämplig handledare.

Genom lokala programråd ska skola och arbetsliv samverka kring frågor som berör APL och kvaliteten i yrkesutbildningarna. I förordningen finns dessa samverkansformer reglerade och lyder ”för yrkesprogrammen i gymnasieskolan ska det finnas ett eller flera lokala programråd för samverkan mellan skola och arbetsliv” (SFS 2010:2039, 1 kap 8 §). Det finns dock ingenting reglerat om hur dessa programråd ska organiseras eller vilka uppgifter de ska ha (Skolverket, 2015). Ett programråd kan vara sammansatt av representanter från skolan såsom rektor, yrkeslärare, gymnasiegemensamma lärare samt elever. Arbetslivet företräds av branschspecifika representanter för de olika programriktningarna samt i vissa fall även fackliga representanter. Enligt Skolverket (2015) är vissa programråd av mer politisk karaktär och i vissa fall är det svårt att få företagen att medverka eftersom de inte har möjlighet att lämna sin verksamhet.

2.3.3 Läroplan och examensmål

I läroplanen för gymnasieskolan, Gy 2011 (Skolverket, 2011) framgår att skolan ska eftersträva ett gott samarbete med näringslivet och att det är av stor betydelse för yrkesutbildningens kvalitet:

Skolan ska eftersträva ett bra samarbete med arbetslivet, vilket är viktigt för all utbildning inom gymnasieskolan men av avgörande betydelse för yrkesutbildningens kvalitet (s. 8).

För ett nationellt yrkesprogram innebär det att skolan ansvarar för att varje elev ”ges möjlighet att uppnå kraven för en yrkesexamen som innebär att eleven har uppnått en av branschen godtagbar nivå av yrkeskunnande för att vara väl förberedd för yrkeslivet” (Skolverket, 2011, s. 9). I den

proposition som lades fram av regeringen (2008/09:199) och som bildade grund för yrkesutbildningarna i Gy 2011 är nyckelord som yrkeskunskap, yrkesidentitet, yrkeskultur och yrkesgemenskap framträdande, vilket också tydligt skrivs fram i examensmålen för de nationella yrkesprogrammen:

Arbetsplatsförlagt lärande ska förekomma på alla yrkesprogram. 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, 2011, s. 19).

För att uppnå examensmålen ska följaktligen eleven, utöver specifika yrkeskunskaper, utveckla ett antal kompetenser som är mer generella kunskaper och som alla behöver oavsett yrke. Enligt Europaparlamentets och Europarådets rekommendation (2006/962/EG) kallas dessa kompetenser för nyckelkompetenser och beskrivs som viktiga kvalifikationer för både unga och vuxna, som ökar individens flexibilitet och anpassningsbarhet i en global värld med hög förändringstakt och bidrar till högre tillfredsställelse hos den enskilde individen. Nyckelkompetenserna är ett gemensamt europeiskt referensverktyg, som syftar till att stödja EU-länderna och kommissionen att utveckla EU-ländernas utbildningssystem. Dessa kompetenser är en kombination av kunskaper, färdigheter och attityder som är anpassade till olika yrken och ett livslångt lärande (Europarådet, 2006/962/EG).

Referensramen handlar om åtta nyckelkompetenser:

1. kommunikation på modersmålet
2. kommunikation på främmande språk
3. matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens
4. digital kompetens
5. lära att lära
6. social och medborgerlig kompetens
7. initiativförmåga och företaganda
8. kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer

Några av dessa finns också beskrivna i läroplanens examensmål för gymnasieskolans yrkesutbildningar Gy 2011 (Skolverket, 2011) som ett av skolans uppdrag. Skolan ska verka för att elevernas studier ska ”stärka grunden för det livslånga lärandet” (Skolverket, 2011, s. 7), vilket handlar om att arbeta självständigt och tillsammans med andra, om kreativitet och initiativförmåga, problemlösning i det dagliga arbetet samt god kommunikationsförmåga i både kundkontakter och med arbetskollaboratorer. Dessa kompetenser förekommer både i skolans kunskapskrav och i branschens beskrivningar på generella kunskaper eleven behöver tillägna sig inom sitt yrkesområde (Skolverket, 2011).

Ett livslångt lärande, menar Ellström (1996), är för det första att individens lärande är en ständigt pågående process som fortgår under hela livet och för det andra att det inte enbart sker inom ramen för olika typer av formell utbildning (skola, universitet och liknande), utan även sker mer informellt i arbetslivet och i vardagen. Ellström (1996) menar att ”lärande i vardagen och arbetslivet kan ha en nyckelroll för att främja ett livslångt lärande på bred front i samhället” (Ellström, 1996, s. 1). På liknande sätt resonerar Carlsson, Gerrevall och Pettersson (2006) om behovet av att förbereda dagens ungdomar för ett mer föränderligt arbetsliv och beskriver det livslånga lärandet som något som ”sker kontinuerligt under livet och i de olika sammanhang som individer ingår i” (Carlsson et al., 2006, s. 15). Ett lärande sker alltså inte bara i formella utbildningssammanhang utan också i mindre formaliserade sammanhang; ”lärande sker sammanflätat med arbetets innehåll. Man lär av erfarenheter, man lär för att hantera problem och man lär genom att hantera problem” (Carlsson et al, 2006, s. 15). Individen behöver därmed en grundläggande utbildning som utvecklar allmänna kvaliteter, de så kallade nyckelkompetenserna.

2.4 Nationella utvärderingar av gymnasieskolans yrkesutbildning

Frågor som rör yrkesutbildning och samspelet mellan skola och arbetsliv har de senaste åren alltmer hamnat i fokus. Regeringen har i flera budgetpropositioner enligt Skolverket (2015) de senaste åren uttryckt behov av att koppla ihop skolans yrkesutbildning med arbetslivet. Skolverket har tillsammans med andra myndigheter fått ett utökat ansvar och driver olika uppdrag med syfte att ”trygga den nationella kompetensförsörjningen och underlätta ungdomars etablering på arbetsmarknaden” (Skolverket, 2015, s. 25). Insatserna syftar till största del enligt Skolverket till att främja yrkesutbildningen på gymnasial nivå samt frågor som rör lärlingsutbildning och lärande på en arbetsplats (APL).

Skolinspektionen (2011:2) genomförde 2010 en kvalitetsgranskning, *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken*, av gymnasieskolans yrkesförberedande program med fokus på skolornas samverkan med arbetslivet och elevens arbetsplatsförlagda utbildning (APU) samt hur eleverna bedöms och betygssätts i de delar som utförs på en arbetsplats. Resultatet visade att kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen är låg och att flertalet skolor inte i tillräcklig omfattning samverkar med arbetsplatserna, vilket leder till brister inom en rad områden (ibid).

Skolinspektionens granskning (2011:2) visade att i många fall får eleverna prova på att arbeta och se hur det går till på en arbetsplats, men den arbetsplatsförlagda utbildningen uppfyller inte skolans utbildningskrav. Lärarnas kunskap om kursinnehåll och vad arbetsplatsen kan bidra med är i vissa

fall för låg. En del lärare uppger att ”det är yrket som gäller”, att verkligheten är viktigare än kursplanerna och att arbetsplatsen inte har något intresse av att anpassa sig efter skolan.Handledarna uppger emellertid i studien (Skolinspektionen, 2011:2) att de får otillräcklig eller ingen information av läraren om vad eleven ska lära sig, vilket gör det svårt att uppfylla utbildningens krav. Det framkom att de efterfrågar ett tätare samarbete och vill vara mer delaktiga i utbildningen.

En annan grundläggande aspekt som tas upp i Skolinspektionens granskning (2011:2) är bedömning och betygssättning av den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. I vissa fall bedöms inte elevens prestation på arbetsplatsen alls. I andra fall bedöms elevens sociala förmåga och personliga egenskaper snarare än de yrkeskunskaper som beskrivs i ämnesplanerna (ibid.). För att lyckas komma tillrätta med de brister man funnit menar Skolinspektionen att samverkan mellan skola och arbetsliv och ett fungerande programråd är framgångsfaktorer. Läraren är den som har det övergripande ansvaret och en nyckelposition för samverkan med arbetslivet, men det ställer också krav på att både ”rektor som huvudman måste ta ett större aktivt ansvar i samverkansarbetet” (Skolinspektionen, 2011:2, s. 8).

För att ytterligare bidra till utveckling och förbättring av det arbetsplatsförlagda lärandet fick Skolinspektionen 2013 i uppdrag att genomföra en fördjupad tillsyn av gymnasieskolans yrkesprogram (21 skolor). Resultatet från studien visar på stora likheter med den tidigare kvalitetsgranskningen från 2010. För att lyckas höja kvaliteten i det arbetsplatsförlagda lärandet (APL) är det nödvändigt att elevens lärande på APL ingår i bedömningen av elevens kunskapsutveckling i förhållande till yrkesutbildningens kunskapskrav. Skolinspektionen (2013) menar att rektor, huvudman och lärare tillsammans måste ta ett ökat ansvar för programmets utveckling och för det arbetsplatsförlagda lärandet. Skolan måste också bli bättre på att informera och förbereda både handledarna och eleverna på deras uppdrag.

På regeringens uppdrag lämnade Skolverket (2015) in ytterligare en rapport som visar den aktuella situationen inom yrkesutbildningens område. Ett stort utvecklingsarbete pågår och flera positiva insatser görs för att förbättra kvaliteten inom yrkesutbildningen utifrån tidigare studier, men flera utmaningar återstår för att ytterligare stärka den gymnasiala yrkesutbildningen. I rapporten pekar Skolverket på fyra viktiga områden, varav två av dem har relevans för denna studie (Skolverket, 2015):

- 1) Samverkan mellan skolan och arbetslivet behöver ytterligare utvecklas och det är angeläget att skola och arbetsliv tillsammans tar ansvar för att ”ytterligare stärka kvalitet och attraktivitet” i yrkesutbildningen (Skolverket, 2015, s. 7). Med samverkan avses dels arbetet med

att utveckla samarbetet med programråden både på nationell, regional och lokal nivå eftersom stora variationer förekommer i hur arbetet fungerar idag samt att förbättra utbildningens innehåll.

- 2) Lärandet på arbetsplatsen handlar både om tillgång till antal arbetsplatser men också om ökad kvalitet i det lärande som sker på arbetsplatsen (APL). Det handlar också om att yrkesläraren har för lite tid till att bedöma elevens kunskapsutveckling på arbetsplatsen, det är svårt för eleverna att utföra vissa arbetsmoment på arbetsplatserna och elevens handledare är i behov av ökad kompetens och kunskap om syftet med det arbetsplatsförlagda lärandet och utbildningens och elevens mål.

Avslutningsvis kan konstateras att utifrån de undersökningar som Skolinspektionen har gjort (2011:2, 2013) samt Skolverkets (2015) analys och bedömning av yrkesutbildningens aktuella situation pågår många goda utvecklingsinsatser, men det finns utmaningar som kvarstår inom en rad områden för att stärka den gymnasiala yrkesutbildningen.

2.5Handledning

Ett ökat intresse för handledning i pedagogiskt arbete har gjort att det idag finns en omfattande forskning inom området. Det här avsnittet om handledning kommer först att beskriva handledning generellt för att sedan redogöra för handledning av yrkeslärare.

2.5.1 Begreppet handledning

I Nationalencyklopedin (Selander, 2015) definieras begreppet handledning som:

en typ av praktisk-pedagogiskt stöd som ges kontinuerligt under utbildning eller praktik. [...] Handledning är inriktad på professionella metoder och processer i arbetet och ges i grupp eller individuellt. En annan form är handledning av studerande i grundutbildningen under praktikperioder, där syftet är att föra en blivande kollega in i den praktiska yrkesutövningen.

Vad begreppet handledning innebär och står för råder det delade meningar om utifrån den litteratur som finns att tillgå inom området (Lauvås & Handal, 2015, Åberg, 2009, Jernström 2007). Handledning kan ses i ljuset av det vardagliga livet, att vem som helst kan ägna sig åt handledning och att det inte kräver några speciella kvalifikationer. En vanlig missuppfattning av begreppet handledning är att ”bara man kan sitt ämnesområde (det vill säga det man ska handleda på eller i), kan man utan vidare handleda” (Lauvås & Handal, 2015, s. 17). Det räcker inte menar Lauvås och Handal (2015), med enbart ämneskunskaper för att utföra kvalificerad handledning. Handledning är dels

en vardagsaktivitet dels i många pedagogiska sammanhang en professionell aktivitet eftersom krav på kvalitet i verksamheten bör ställas.

Olika yrkesgrupper har utvecklat olika handledningsstrategier utifrån sina respektive verksamhetsområden (till exempel sacionomer, sjuksköterskor och lärare) och använder sig av terminologi och begreppsdefinitioner utifrån sin specifika yrkesverksamhet och profession. Begrepp som rådgivning, konsultation, vägledning och supervision är ord som används, men är svåra att skilja från begreppet handledning, menar Lauvås och Handal (2015). Att handleda kräver både kunskaper om handledning och färdigheter i att genomföra handledning. En framgångsrik handledare erbjuder viktig och professionell hjälp i individers och grupper utveckling genom ett brinnande intresse för att bidra till andras lärande och utveckling (ibid.).

Gerald Caplan, en av de tidiga frontfigurerna inom handledningsområdet, vars tankar har fått stort genomslag på handledningsområdet, definierar tre olika handledningsstrategier att utgå från; *supervision*, *konsultation* och *kollegialt* stöd (Lauvås & Handal, 2015). Handledning som *supervision* sker under en längre tid och riktar sig mot individer som är under utbildning i syfte att lära sig ett yrke. Handledaren är erfaren, har en viss kompetens och ansvarar för lärsituationen. Handledningen sker i en hierarkisk situation och den som får handledning befinner sig i en underordnad position. Handledning i *konsultation* knyter an till konkreta yrkesrelaterade problem och den handledde och handledaren befinner sig kunskapsmässigt nästan på samma nivå. Den som blir handledd söker stöd för att lösa olika uppgifter och utvecklas inom sitt yrkesområde samt bär ansvar för beslut som fattas. *Kollegial* handledning betonar samarbete mellan två ”kompetenta yrkesutövare” och båda bär ansvar för de eventuella råd eller beslut som tas (Lauvås & Handal, 2015). I föreliggande studie sker handledning utifrån *supervision* då eleven, som är i början av sin utbildning, får handledning av en handledare som har erfarenhet och kunskaper i yrket. Handledaren ansvarar för lärsituationen och eleven befinner sig i en underordnad position.

2.5.2 Två handledningsmodeller för yrkeslärande

Handledning har alltid spelat en stor roll inom hantverkstraditionen och därmed yrkesutbildningen och antyder att en expert delar med sig sin kunskap och erfarenhet till en som är mindre kunnig. Genom sin forskning har Lauvås och Handal (2015) funnit främst två traditioner för handledning, *lärlingsmodellen* och *handlings- och reflektionsmodellen* som möjliga för yrkeslärande. Lärlingsmodellen, eller mästerlära, kännetecknas av att handledaren (mäster) visar och förklarar för eleven (lärlingen) hur arbetsuppgifter ska utföras, hjälper till att korrigera om eleven gör fel samt bedömer det färdiga resultatet. Mästerlära har sin ”språkliga utgångspunkt i att lärlingen ”går i lära” hos en mäster”

(Lauvås & Handal, 2015, s. 136). Modellen utmärks av orden ”demonstration, tillämpning och korrigerings” (2015, s. 157). Lärandeprocessen bygger på att individen ges allt svårare uppgifter och gradvis växer in i arbetet. Individen kan efterhand ta ett allt större ansvar för att slutligen bli en fullvärdig medlem i en yrkeskår. Handledaren är en skicklig yrkesutövare och målet är att kopiera och bemästra. Lauvås och Handal (2015) betonar att modellen inte enbart handlar om en hantverksmässig utbildning utan även om betydelsen av att socialiseras in i en yrkeskultur i form av till exempel samarbete och lojalitet. Kritik har riktats mot lärlingsmodellen, eftersom det finns ett antagande om att mästare inte lär av sin lärling. Jernström (2000, 2007) har visat i en studie om hattmakare att handledning mellan mästare och lärling handlar om en dubbelriktad process och att bygga relationer. Även om mästare har ett stort yrkeskunnande och ska handleda lärlingen i yrket innebär inte det att det är en envägskommunikation mellan mästare och lärling. Mästare handleds också av sin lärling ”under förutsättning att de är tillmötesgående och öppna för nya förslag och idéer” (Jernström, 2007, s. 157). En relation behöver skapas där både mästare och lärling bjuder till och lär känna varandra (Jernström, 2007).

I den andra modellen, handlings- och reflektionsmodellen, poängteras vikten av reflektion i lärandeprocessen. Modellen kan ses som ett alternativ till lärlingsmodellen och utgår från att individen ska ges en möjlighet att få pröva sig fram i yrket och ”bli medveten om vad i deras eget och yrkeskulturens tänkande och handlande som ligger till grund för deras arbete” (Lauvås & Handal, 2015, s. 148). Reflektion är det centrala begreppet i modellen som präglas av att få tillgång till situationer inom sitt yrke som underlag för att kunna reflektera och utveckla ett eget yrkeskunnande. Modellen riktar sig till yrkesverksamhet där individen i olika situationer behöver fatta självständiga beslut och göra kloka överväganden som bygger på kunskap och förståelse av sin yrkespraktik. Handledaren är en samtalspartner och en skicklig tolkare och analytiker som stödjer och hjälper individen att nå insikt (Lauvås & Handal, 2015). Åberg (2009) anser att reflektionsmodellen syftar till att när eleven i samtal ”synliggör sina yrkesmässiga handlingar, syftar till att göras åtkomliga för kritisk granskning, ifrågasättande och förändring (Åberg, s. 38).

Vidare betonar Lauvås och Handal (2015) att handledning för yrkeslärande inte handlar om att välja antingen eller, utan både och. De har framförallt lyft fram den reflekterande modellen, men båda modellerna behövs för att utveckla ett yrkeskunnande och kan kombineras för att nå bästa möjliga resultat. Lärlingsmodellen är anpassningsinriktad, med vilket menas att individen lär sig det som är existerande – att kopiera och bemästra - utifrån sin mästare. Handledarens roll utifrån lärlingsmodellen är att låta eleven visa, öva och korrigera, men även att granska och bedöma elevens

arbete (Lauvås & Handal, 2015). Reflektionsmodellen är utvecklingsinriktad och syftar till att utveckla självständiga individer till att kritiskt reflektera över sin yrkespraktik och sitt handlande (Lauvås & Handal, 2015; Åberg, 2009).

Mårtensson (2014) har kommit fram till att inte alla handledare är medvetna om att de utför en stor del av sin handledning medan verksamheten pågår. En öppnare och tydligare handledningsprocess skulle främja ”både elever, handledare och lärare och därigenom praktikgemenskapen” menar Mårtensson (2014, s. 87). Enligt Lauvås och Handal (2015) går handledning för yrkeslärande främst ut på att stödja individen att utveckla en egen yrkesteori. Detta ställer helt andra krav på handledaren enligt Mårtensson. Det räcker inte längre att bara vara en god yrkesman eller yrkeskvinna utan handledaren behöver dessutom vara en god pedagog (Mårtensson, 2014).

2.5.3 Handledning internationellt

Handledning i yrkesutbildning och i det arbetsplatsförlagda lärandet är även något som diskuteras på EU-nivå. Kirpal och Tutschner (2008) genomförde i 32 europeiska länder en omfattande studie som visar att det finns mycket lite forskning om handledare och deras uppdrag. Handledaruppdraget ses inte som ett professionellt uppdrag utan som en roll som inte tydligt definieras och redovisas som en arbetsuppgift, vilket medför att det inte ställs några krav på vilka kompetenser handledarna ska uppfylla. Handledarna inom det arbetsplatsförlagda lärandet identifierar sig inte som handledare och får därmed inte ta del av kompetensutveckling i form av handledarutbildningar (ibid.). Länder med stark lärlingstradition som exempelvis Tyskland och Österrike kräver däremot att handledarna både är erfarna yrkeskunniga som har förmåga att arbeta med ungdomar och att de har god pedagogisk kompetens (Kirpal & Tutschner, 2008). Liksom Mårtensson (2014) framhåller visar studien att en handledare behöver ha tre kompetensnivåer för att möta framtidens behov av handledning; *yrkeskompetens*, *pedagogisk och social kompetens* för att kunna främja elevens lärande och effektivt integrera kunskap samt *ledningskompetens* för att kvalitetssäkra utbildningen samt kunna samspela med både olika delar av företaget och skolan (Kirpal & Tutschner, 2008). De flesta länder ställer krav på god yrkeskompetens, men saknar krav på pedagogisk, social kompetens och ledningskompetens. Detta har lett till allt fler länder har insett värdet av att stärka dessa två kompetensnivåer hos handledarna genom att genomföra handledarutbildningar (ibid.).

Vidare skriver Kirpal och Tutschner (2008) att synen på handledarrollen har förändrats. Handledarrollen har gått från den mer traditionella lärlingsmodellen där handledarens ses som en auktoritet till att mer fungera som en samtalspartner som stödjer och främjar elevens lärande. Detta ställer

andra krav på handledaren att kommunicera och samspela med eleverna, kvalitetssäkra bedömningar och samspela med skolan (ibid.). Handledarna har ofta inte nödvändig kompetens och är inte tillräckligt förberedda för att realisera de förändrade förväntningar som finns på dem. Enligt Kirpal och Tutschner (2008) är detta en stor utmaning för framtidens yrkesutbildning.

I en norsk studie har elevers erfarenheter av bedömning och av hur bedömning stödjer elevens lärandeprocess i det arbetsplatsförlagda lärandet i den gymnasiala yrkesutbildningen studerats (Sandal, Smith & Wangesteen, 2014). Studiens resultat visar att skolan och arbetsplatsen inte delar en uppfattning om bedömning och hur bedömning ska utföras. Bedömning av det skolförlagda lärandet kännetecknas av formella strukturer utifrån styrdokumentens mål och syfte medan bedömning på en arbetsplats är av mer informell och tillfällig karaktär och styrs utifrån dagliga arbetsuppgifter. Riktlinjerna för hur bedömningen ska gå till är vaga och kräver ett nära samarbete skola och arbetsplats. Enligt Sandal et al. (2014) skiljer sig bedömningskulturen i skolan och på arbetsplatsen åt, vilket har visat sig genom hur eleverna beskriver sin uppfattning om bedömning, bedömningskriterierna, verktyg för bedömning samt det yrkeskunnande som eleven ska utveckla under APL. Eleverna uppfattar att det brister i kommunikation mellan yrkesläraren och handledarna på arbetsplatserna om vad de ska lära sig under APL, vilket medför att de känner sig osäkra och mer ointresserade och oövertygade. Handledarna relaterar inte instruktioner och feedback av elevens kunskapsutveckling till mål och syfte med APL (Sandal et al., 2014). Eftersom skolan och arbetsplatsen betonar olika aspekter av yrkeskunnande och bedömning av elevens kunskapsutveckling menar Sandal et al. (2014) att en öppen och nära dialog mellan skolan och arbetsplatsen är en nödvändig åtgärd för att överbrygga de sociokulturella skillnader som finns för att nå en gemensam förståelse av bedömning av det arbetsplatsförlagda lärandet.

2.6 Arbetsplatsförlagt lärande

Lärande är ett centralt begrepp i dagens samhälle men vad menas med begreppet? Hur ska det tolkas? Begreppet är komplext och inrymmer flera olika dimensioner enligt Alerby (2000) och det är svårt att entydigt göra en definition; om ens önskvärt eller ens möjligt. Det viktiga är snarare att synliggöra de olika dimensioner som begreppet innefattar. I det är avsnittet avser jag att redogöra för lärande kopplat till undervisning och lärande på en arbetsplats.

Undervisning är en dimension av lärande som innebär att det finns situationer och sammanhang där någon försöker lära ut något till någon annan. Alerby (2000) anser att undervisningen kan ske i en organiserad målstyrd verksamhet exempelvis i skolan, vars syfte är ett medvetet försök till att eleverna ska lära sig något. Förutom det mer ordnade lärandet finns andra dimensioner av lärande

som sker utanför den organiserade verksamheten. Allt lärande är inte målstyrt eller medvetet genomtänkt utan människan lär sig olika saker i livet utan att ha ett medvetet målstyrt fokus för ögonen (Alerby, 2000, s. 19):

Vi människor lär oss saker och ting utan att vi själva eller någon annan skrivit mål för det vi lärt oss, och vi är inte heller alltid medvetna om att vi lär oss det vi gör.

Berglund (2009) skriver att en återkommande diskussion har handlat om var yrkesutbildningen företrädesvis ska genomföras, i skolan eller i arbetslivet. Specifikt för yrkesdidaktik idag är att undervisning och lärande sker i ett samspel mellan arbete och skola och detta kan vara både berikande och problematiskt, eftersom ”skolan har en egen kultur som skiljer sig från arbetslivskulturen” (Högghielm, 2006, s.15). Sedan 1940-talet har skolbaserad yrkesutbildning med inslag av arbetsplatsförlagt lärande, APL, varit dominerande i Sverige i motsats till övriga Europa, som har en väl utvecklad lärlingsverksamhet.

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskapsutveckling handlar om individens lärande i olika sociala situationer och dess förmåga att använda sig av dessa kunskaper i nya sammanhang. Det sociokulturella lärandet betonar alltså samspelet mellan individen och kollektivet och att lärandet alltid är kulturellt och kontextuellt betingat. Högghielm (2006) menar att arbetslivskulturen tillhandahåller ett lärande som är knutet till ett visst sammanhang och tar sin utgångspunkt i ”yrkeskulturen med dess yrkespraxis” (s. 15). Som exempel kan nämnas att i föreliggande studie framhåller handledarna att det arbetsplatsförlagda lärandet är till för att eleverna ska lära sig yrket genom att prova på och delta i det realistiska arbetet på arbetsplatsen tillsammans med erfarna yrkeskunniga vilket inte skolan kan tillhandahålla. Lärande sker således mellan människor i ett socialt sammanhang och blir en del av individens tänkande och handlande, knuten till en viss situation (Säljö, 2000). Stor betydelse för att förstå yrkespraktik och lärande är Lave och Wengers teorier om att lärande alltid är en del av social praxis, att det är situerat, det vill säga beroende av sin kontext. Enligt Lave och Wenger sker lärande till ett yrke genom deltagande i praktikgemenskapen, på en arbetsplats. Lärande ska inte ses som en isolerad aktivitet, utan man lär och handlar samtidigt. Genom att lära sig ett yrke på en arbetsplats, lär man sig också nya saker och inte enbart de speciella yrkeskunskaperna som råder för just den arbetsplatsen (Lave & Wenger, 1991).

Jernström (2000) har kunnat visa att lärande på en arbetsplats handlar om att individen utvecklar ett eget sätt att handla och att det sker i samspel och dialog med de redan yrkeskunniga på arbetsplatsen. Handledarna spelar här en avgörande roll för hur väl lärandet på arbetsplatsen fungerar. Handledarna bör ha en gedigen yrkeskunskap och erfarenhet och ha genomgått en utbildning i hur

man observerar elevens lärandeprocess, hur man i lärandesituationer skapar relationer med eleverna och hur man bedömer elevens måluppfyllelse. Eleven behöver få återkoppling och möjlighet att reflektera över sitt lärande för att på ett effektivt sätt förberedas för och lära sig ett yrke (Jernström, 2000). Nilsson (2000) framhåller också vikten av att den som handleder en yrkeselev är väl förankrad och yrkeskunnig inom sitt område. Han ser det som problematiskt att yrkesläraren i sin yrkesutövning i allt större utsträckning enbart fungerar i rollen som utbildare och skiljs alltmer från yrkesutövningen. Det behövs förändring enligt Nilsson som menar att det ”snarare än personer som har den speciella funktionen att utbilda behövs yrkesutövare som har den utbildande funktionen som en integrerad del i sin yrkesroll” (s. 245-246).

Högghielm (2014) skriver om effekter av det arbetsplatsförlagda lärandet på företagens arbetsplatser. 11 företag från olika branscher ingick i studien och företagsrepresentanter med ansvar för att ta emot elever från gymnasieskolans yrkesprogram, yrkesvux och lärlingsutbildning intervjuades. Vad behövs för att förmedling av praktisk kunskap ska fungera bättre inom bland annat gymnasiala yrkesutbildningar? Rapporten redogör för flera effekter av APL men i den här studien redovisas hur de erfarenheter som har gjorts av att överföra yrkeskompetens tillvaratas. Resultatet av studien har visat att det arbetsplatsförlagda lärandet positivt främjar den handledande personalens kompetens och utgör en form av fortbildning och kvalitetsgaranti (ibid.). Handledande personal förklarar och beskriver för en yrkeselev mer noggrant olika arbetsmoment vilket bidrar till att höja personalens kompetens. Enligt Högghielm (2014) var detta något inte företagen själva spontant hade reflekterat över och kan förklaras av ”bristande kunskaper i lärandeprocesser och kompetensutveckling” hos de olika aktörerna (Högghielm, 2014, s. 22). Företagen ansåg det viktigt att introducera in yrkeseleverna i rådande företagskultur och gärna så tidigt som möjligt, så att eleverna ännu inte hunnit skaffat sig andra arbetslivserfarenheter. En betydelsefull aspekt Högghielm pekar på när det gäller APL är företagens låga pedagogisk medvetenhet och avsaknad av insikt i att handledning alltid är en pedagogisk handling som förutsätter pedagogiska strategier. Handledarna ses inte i första hand som pedagoger utan som yrkesmän och yrkeskvinnor, vilket resulterar i få utbildade handledare på företagen därför ” att handledningsfrågan, [...], är en icke-fråga för företagen” (Högghielm, 2014, s. 25).

Studien (Högghielm, 2014) visar vidare att alla företag utom ett har en anpassningsinriktad syn på lärande. Med detta avses att individen lär sig utifrån redan etablerad kunskap och utifrån givna förutsättningar. Eleven tar ett steg i taget för att så snart som möjligt börja producera och bidra till företagets verksamhet (Ellström & Hultman, 2004). Endast ett av företagen enligt Högghielm (2014)

uppvisade en utvecklingsinriktad syn på lärandet där individen själv tar ett ansvar för sitt lärande och för att ”identifiera, tolka och formulera uppgiften” (s. 24). Höghielm (2014) adresserar en intressant frågeställning i sin rapport för vidare forskning; ”vilken sorts lärande som blir ett resultat av det arbetsplatsförlagda lärandet” (s. 26)? Är det i huvudsak ett mer anpassningsinriktat lärande som rapporten har visat eller är företagen medvetna om betydelsen av att styra APL mot ett tänkande kring utvecklingsinriktat lärande för att på så vis öka företagets utvecklingspotential?

Ellström och Hultman (2004) skiljer liksom Höghielm (2014) mellan två former av lärande; ett reproduktivt lärande och ett utvecklingsinriktat lärande. Ett reproduktivt lärande innebär ett fokus på förbättring snarare än på förändring, vilket innebär att individen i förhållande till sin kompetens vill förvärva eller förbättra utförandet av en viss arbetsuppgift, det vill säga att göra samma sak mer rutinmässigt och mekaniskt. Ett utvecklingsinriktat lärande innebär däremot att individen kritiskt ifrågasätter sin egen kunskap och är beredd att förändra och utveckla arbetets innehåll, sitt arbets sätt och sina metoder. Drivkraften till förändring och vilja till lärande kommer från individen själv. Emellertid anser Ellström och Hultman (2004) att det är viktigt att notera att dessa två aspekter inte ska ses som att den ena utesluter den andra, utan de används beroende på vilka lärandevillkor som råder. Det finns både positiva och negativa aspekter av de båda formerna som måste relateras till omständigheterna för lärandet (Ellström & Hultman, 2004).

Mårtensson (2014) har studerat handledning och den yrkesutbildning som handledarna på APL möjliggör för elever på Barn- och fritidsprogrammet (BF). Studien syftar till att förstå handledarnas motiv till handledning, det yrkeslärande som förekommer på förskolan och hur handledningen går till. Studien visar att vad handledarna vill att eleverna ska lära sig under APL kan delas in i två huvudfrågor: *generella arbetslivskunskaper* och *specifika yrkeskunskaper*. Generella arbetslivskunskaper utgör viktiga förmågor att utveckla som förekommer på arbetsplatser oavsett yrke eller bransch exempelvis hur man uppträder på en arbetsplats eller att komma i tid. Specifika yrkeskunskaper definieras som kunskaper och färdigheter som behövs för att arbeta inom förskolan som god kommunikationsförmåga, att kunna reflektera för utveckling och att koppla teorier till att praktiskt tillämpa i verksamheten (ibid).

Vidare beskriver Mårtensson (2014) att handledarna talar om elevernas lärande ur två aspekter: dels vad de vill att eleverna ska lära sig och dels vad de anser att eleverna lär sig. Handledarna vill att eleverna först och främst upplever APL-perioden som stimulerande och rolig och lär sig genom att aktivt delta i verksamheten. Eleverna ska lära sig specifika yrkeskunskaper som handlar om

yrkesrollen och att reflektera kring verksamheten, vad de gör och varför. När de sedan talar om vad eleverna sedan lär sig under APL-perioden hamnar fokus mer på generella arbetslivskunskaper. Det uppstår således en diskrepans mellan vad handledarna vill att eleverna ska lära sig och vad de faktiskt lär sig; ”medan handledarna hade höga tankar om vad de ville lära eleverna ligger deras uttalanden om vad de uppfattar att eleverna lär på en mer basal nivå” (Mårtensson, 2014, s. 57).

2.7 Bedömning av arbetsplatsförlagt lärande

Enligt Wyzsynska Johansson & Loeb (2015) har de senaste årens intensiva reformperiod i skolan med införandet av ett nytt betygssystem och elevens försämrade resultat i internationella kunskapsmätningar inneburit att bedömning och kunskapsresultat alltmer lyfts fram som en av de stora och viktiga frågorna för att främja och stärka elevens lärande (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2007; Johansson & Loeb, 2015; Lundahl, 2014). Bedömning är nära sammankopplad med undervisning och idag betonas bedömning mer ur ett lärandeperspektiv; ett verktyg för elevens kunskapsutveckling snarare än som ett urvalsinstrument för fortsatta studier eller anställning. Ett ökat intresse inom området bedömning och betyg har medfört ett ökat fokus för bedömningsforskningen och flera nationella satsningar har gjorts för att öka lärarnas kompetens inom området.

Lundahl (2014) delar in bedömningsforskningen i summativ respektive formativ bedömning. Summativ bedömning sammanfattar och mäter elevens slutliga kunskapsnivå i ett visst moment, en kurs eller en utbildning. En slags utvärdering av prestation i efterhand. Formativa bedömningar syftar till att både utveckla elevens kunskaper under pågående lärandeprocesser men även lärarens undervisning. Lundahl (2014), förespråkare av formativ bedömning för lärande, anser att för att utveckla elevens lärande är bedömning ett av de effektivaste redskapen att använda och läraren spelar en helt avgörande roll för att bedömningen genomförs på ett sätt som främjar lärandet. Återkommande feedback och återkoppling till eleven under pågående utbildning skriver Lundahl (2014) spelar en särskilt central roll i formativ bedömning. Återkoppling syftar till att beskriva målet och elevens väg dit. Skolverket (2011c) skriver om bedömning att:

... tonvikt läggs nu vid att bedömningen görs för att stärka elevens lärande vilket ger bedömning i form av återkoppling en central roll. Delar av denna förändring är användning av andra bedömningsinstrument än skriftliga prov och ett ökat intresse för bedömning under arbetsprocessens gång och att eleven själv deltar mer i bedömningen (Skolverket, 2011c).

Att arbeta med bedömning av elevprestationer gynnar elevens kunskapsutveckling positivt och har stor betydelse för elevens lärande och resultat. Lundahl menar ”att det är ett sätt att uppnå skolans

vidare syften att främja en livslång lust att lära, demokratiska värderingar och individuellt ansvars- tagande” (Lundahl, 2014, s. 12). Lundahl (2014) utgår från Thompson och Williams fem didaktiska nyckelstrategier för att stärka bedömning för lärande 1) tydliggöra mål och kunskapskvaliteter, 2) skapa tecken på lärande, 3) framåtsyftande feedback som utvecklar lärandet, 4) aktivera eleverna som resurser för varandra och 5) stärka elevens förmåga till självutvärdering av sitt lärande. Utifrån de fem strategierna har Lundahl (2014) formulerat tre ledord för formativ bedömning i undervisningen: ”*synlighet, delaktighet och ansvar*” (2014, s. 85). Att synliggöra elevernas kunskapsutveckling och lärande både för sig själva och för deras lärare, att tydliggöra och förstå mål och kunskapskvaliteter, att öka delaktigheten av både lärare och elever i klassrumsinteraktionen, att återkoppla och ge feedback som utvecklar elevens lärande och att eleverna tar ett större ansvar för sin egen kunskapsutveckling är förutsättningar, enligt Lundahl, som ”bidrar till att skapa bestående förbättringar i det dagliga arbetet i klassrummet” (Lundahl, 2014, s. 85).

Carlsson et al. (2006) beskriver att gemensamt för all bedömning av lärande och kunskapsresultat är fem grundläggande frågor som den som utför bedömning bör ställa sig; varför ska bedömning göras, vad ska bedömas, vem ska göra bedömningen, hur ska bedömningen gå till och när ska bedömningen ske? Dessa fem frågor för bedömning är generella och inte speciellt kopplade till bedömning av yrkesrelaterat kunnande eller kompetens relaterad till någon yrkesutbildning. Dessa frågor måste hanteras utifrån sitt sammanhang och vad syftet med bedömningen är. Olika kunskapsformer (fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet) ställer olika krav på bedömningsmodeller och hur bedömningen ska gå till (Carlsson et al., 2006). Liksom Lundahl (2014) betonar Carlsson et al. (2006) betydelsen av återkoppling till eleven och att det är viktigt att eleverna får visa sitt kunnande på många olika sätt.

2.8 Bedömning av elevers yrkeskunnande

Grundförutsättningarna för lärarnas bedömningsuppdrag är i stort sett densamma trots att gymnasieskolan har förändrats. Läraren är fortfarande myndighetsutövare och den som bedömer de kunskaper i yrkesämnet som ska bedömas och betygsätter elevens kunskaper och kompetens. Det som skiljer från tidigare styrdokument är ämnesplanernas nya struktur, gymnasiearbetet och ett tydligare fokus på yrkeskunskaper och förmågan att använda dem i sin yrkesutövning (Skolverket, 2011b).

Enligt Carlsson, Gerrevall & Pettersson (2006) är det utifrån styrdokumentet som elevens kunskaper i yrkesämnet ska bedömas och syftet med bedömningen är att ge en så tydlig bild som möjligt av elevens kunnande. När bedömning av en elevs kunnande ska ske är det ofta utifrån en

begränsad situation, ett stickprov på elevens samlade kunnande. Detta medför en rad olika ställningstaganden och det är väsentligt att som yrkeslärare bestämma vad som ska bedömas och därefter välja relevanta och realistiska bedömningssituationer eller uppgifter som speglar vad som ska bedömas. En vägledning för yrkeslärarna måste enligt Carlsson, Gerrevall & Pettersson (2006) vara ”att göra det väsentligaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det väsentligaste” (s. 25). Eleverna ska ges möjligheter att utifrån dessa situationer eller uppgifter visa sitt yrkeskunnande. Därefter ska resultaten tolkas, analyseras och återkopplas till eleven i form av ett omdöme för vidare arbete och utveckling (Carlsson, Gerrevall & Pettersson, 2006).

Berglund (2009) redogör för vad eleverna har möjlighet att lära sig i skolan och på arbetsplatsen och hur eleverna formas mot byggyrket. Erfarenheter av bedömning och återkoppling från handledarna finns delvis med som ett resultat i Berglunds studie. Inom byggbranschen finns en stark lärlingstradition, det vill säga man lär sig yrket genom att delta i byggproduktion. Enligt Berglund (2009) framgår av de handledare som ingår i studien att vad som ska ingå i en yrkesutbildning ”företrädesvis bygger på deras egen utbildning och yrkesverksamhet” (s. 182). Det yrkeskunnande som eleven ska utveckla under APU bygger således på handledarnas kvalifikation och eleverna i år 3 uttrycker att handledarna på APU-platserna inte vet vad som ska göras i förhållande till innehållet i utbildningens kursplaner. Studien visar också att ”social kompetens” och ”arbetsdisciplin” är viktiga kompetenser som prioriteras framför ett brett och varierat yrkeskunnande. Eleverna tror att det som utgör underlag för bedömningen är deras uppförande på arbetsplatsen och intresse för yrket. ”Det är inte yrkeskunnandet som i första hand bedöms utan hur mycket man är engagerad” (Berglund, 2009, s. 191). Fokus läggs på att forma eleverna in i rådande yrkeskultur och yrkesidentitet snarare än specifikt yrkeskunnande (ibid).

Tsagalidis (2008) har studerat yrkeslärarnas förståelse för bedömning av skolförlagt kunnande i yrkesämnen på Hotell- och restaurangprogrammet (HR), idag kallas programmet för HT Hotell- och turism. Resultatet av studien visar att yrkeslärarna i sin bedömning fokuserar på sju nyckelkompetenser som mål för bedömning i yrkesämnet; *självständighet*, *samarbete*, *kundkontakt*, *planeringsförmåga*, *problemlösningsförmåga*, *initiativkraft* och *kommunikation*. Studien pekar på att det råder en samstämmighet i utsagorna om bedömningsobjekten och att nyckelkvalifikationer värderas högre än de specifika yrkeskunskaper eleven ska utveckla under sin utbildning. Yrkeslärarna utgår i sin bedömning utifrån ett yrkeskulturellt tänkande och inte enbart utifrån kunskapskraven, vilket påverkar kvaliteten och validiteten i bedömningen av elevens lärande och eleverna vet inte vad och hur de bedöms på arbetsplatsen.

Tsagalidis (2008) menar vidare att det ställs höga krav på yrkeslärare att bedöma elevers yrkeskunnande, eftersom det är en komplex bedömningsprocess och det är av stor betydelse att yrkeslärare, handledare och elev tillsammans diskuterar, synliggör och definierar gemensamma begrepp som klargör vad vi bedömer. En gemensam begreppsvärld och ett gemensamt språk gör det lättare att prata om yrkeskunnande, vilka arbetsuppgifter som eleven utför och med vilken kvalitet. Yrkesämnet består både av generella nyckelkvalifikationer och specifika yrkeskunskaper som ska bedömas i en viss given situation. Det är viktigt att som yrkeslärare informera handledarna om uppgifter som eleven ska utföra och om hur man bedömer eftersom yrkesläraren i sin bedömning och betygssättning ska ta hänsyn till all tillgänglig information för att kunna göra en allsidig bedömning av elevens kunskaper menar Tsagalidis (2008).

Berglund och Lindberg (2012) har studerat bedömning av yrkeskunnande och vilka förutsättningarna för bedömning är. Artikeln är en del av en pilotstudie som genomfördes mellan 2008-2011 i ett led i att utveckla ett mer modernt lärlingssystem som alternativ till APL på gymnasieskolans yrkesprogram. Resultatet baseras på intervjuer med yrkeslärare, lärlingselever och handledare på 11 skolor inom tre yrkesprogram; bygg- och anläggning, barn- och fritid samt vård- och omsorgsprogrammet. Resultatet visade att bedömning av yrkeskunnande fokuserar antingen på elevens sociala förmåga och beteende eller på yrkeskunnande. Enligt Berglund och Lindberg (2012) har handledarna stor betydelse för elevens kunskapsutveckling och lärande på arbetsplatsen. Trots detta ställs inga formella utbildningskrav på handledaren och handledningsuppdraget. Skolan erbjuder information och utbildning i handledning men få handledare deltar. Istället skickar yrkeslärarna med eleven en mapp med relevanta dokument till arbetsplatsen. Ett avtal ingås mellan företaget och skolan som i huvudsak reglerar praktiska frågor och stipulerar att det finns en formellt utsedd handledare på arbetsplatsen för eleven. Studien visade dock att den ansvarige, formellt, utsedde handledaren som förväntas ta del av skolans utbildning för handledare och som får information om uppdraget inte är den handledare som sedan handleder eleven i det dagliga arbetet. Detta leder till att den handledare som dagligen har kontakt med eleven inte är medveten om skolans förväntningar på handledningsuppdraget och får lite eller ingen information om uppdragets innehåll.

Vidare menar Berglund och Lindberg (2012) att förutsättningen för att lyckas med bedömning och betygssättning av elevens kunskapsutveckling är en kombination av yrkeslärare med kompetens inom yrket och aktuellt program och handledare som dagligen möter och handleder eleven på arbetsplatsen. Dessa förutsättningar ger möjlighet till samtal och diskussioner om arbetets innehåll, arbetsuppgifter samt vilka verktyg och tekniker som används och involverar eleven i arbetet (ibid.).

Vid de tillfällen då handledaren inte träffar eleven dagligen försvåras samtalet med yrkesläraren som mestadels handlar om elevens sociala förmåga och uppträdande snarare än specifikt yrkeskunnande, eftersom handledaren inte själv aktivt har deltagit i elevens kunskapsutveckling. Flertalet elever påpekar också att de har lite eller ingen uppfattning om vad som ligger till grund för bedömning och betygssättning av deras kunskaper skriver Berglund och Lindberg (2012).

Sammanfattningsvis kan sägas att handledaren alltmer ses som en auktoritet som stödjer och främjar elevens lärande vilket kräver förutom gedigen yrkeskunskap och erfarenhet, kunskaper om handledning och färdigheter i att genomföra handledning såsom pedagogisk och social kompetens samt ledningskompetens. Eleverna ska lära sig både specifika yrkeskunskaper och mer generella yrkeskunskaper enligt handledarna. Vad eleverna faktiskt lär sig och senare bedöms utifrån handlar mer om social kompetens och arbetsdisciplin än ett brett och varierat yrkeskunnande.

3 Studiens syfte och frågeställningar

Studien utgår från handledarnas perspektiv och uppfattningar om det arbetsplatsförlagda lärandet, APL, på gymnasieskolans yrkesutbildning Bygg- och anläggningsprogrammet (BA). Syftet är att bilda kunskap om vad handledaren uppfattar som betydelsefull yrkeskompetens eleverna ska lära sig för att komma in i praktikgemenskapen och hur det går till när handledaren bedömer elevens kunskapsutveckling under APL.

Studien har fokus på följande tre frågeställningar:

1. Vad uppfattar handledaren att eleven ska lära sig under APL?
2. Vad bedömer handledaren hos eleven under APL?
3. Hur bedömer handledaren elevens kunskapsutveckling under APL?

4 Teoretiska utgångspunkter

All forskning grundar sig i ett ontologiskt och epistemologiskt antagande och spelar en viktig roll i själva forskningsprocessen. Forskaren intresserar sig för och blottlägger hur världen är beskaffad och hur vi erhåller kunskap om den. I föreliggande studie ligger de ontologiska utgångspunkterna inom pluralismen och mer specifikt den fenomenologi som benämns livsvärlds fenomenologin. Utifrån samhällsvetenskaplig forskning och fenomenologi är forskaren intresserad av att förstå sociala fenomen utifrån deltagarnas perspektiv och hur de uppfattar sin verklighet. Om dessa antaganden om verkligheten förändras eller att förutsättningarna ändras i den praktik där studien genomförs, blir också en annan verklighet tillgänglig för forskaren. Bengtsson (2005) förklarar det som att det finns ett raster genom vilket det osynliga blir synligt. Fenomenologin tar alltså sin utgångspunkt i mänskliga erfarenheter av den värld vi lever i, vår vardagsvärld, och att det är bara människans personliga uppfattningar och tolkning av densamma som kan undersökas.

4.1 Fenomenologi

Ordet fenomenologi härstammar från grekiskans fenomen ("den grek. efterleden -logi' a '-lära', '-vetenskap', av lo' gos 'ord") och betyder läran om det som visar sig för medvetandet (Bengtsson & Brolinson, 2013). Som vetenskapsfilosofisk inriktning har fenomenologi sedan långt tid haft en framträdande plats inom samhällsvetenskaplig forskning. Läran har sitt ursprung i upplysningstidens mitt då Johann Heinrich Lambert lanserade namnet på läran "som det skenbara i motsats till det sanna och verkliga" och dels 1807 då Hegels betydelsefulla bok, *Phänomenologi des Geistes*, publicerades (Bengtsson, 1998; Segolsson, 2006). I Sverige introducerades fenomenologin som filosofisk tradition på allvar under 1970-talet. Tidigare har svensk tradition i stor utsträckning präglats av en analytisk/logisk positivism nära allierad med naturvetenskapen (Ericsson, Käll & Sveneaus, 2010).

Vid 1900-talets början fick fenomenologin en ny inriktning, vilket inledde den moderna fenomenologiska rörelsen. Den nya fenomenologin förespråkar ett annat synsätt som spänner över hela fältet av mänsklig erfarenhet och hör alltså inte till något enskilt ämne (Bengtsson, 2005). Inom den fenomenologiska rörelsen finns många olika inriktningar och företrädare som genom ett kritiskt förhållningssätt utvecklat och fördjupat den fenomenologiska kunskapsfilosofin till att omfatta mer konkreta perspektiv på fenomenologin som vetenskapsfilosofisk inriktning. Rörelsen gör att det inte finns någon enhetlig uppfattning utan variationer av inriktningen men den bygger dock på vissa gemensamma grundantaganden (ibid.).

Den moderna fenomenologin grundades av Edmund Husserl (1859-1938), tysk filosof och matematiker. Husserl menade att vi måste undersöka och studera verkligheten på dess egna villkor; studera sakerna såsom de visar sig, det vill säga ”gå tillbaka till sakerna själva” och ”sätta parentes om våra förutfattade meningar” (Bengtsson, 2005, s 136). Livsvärlden måste undersökas grundligt för att ge full rättvisa åt det undersökta. Husserl utarbetade en variation av den fenomenologiska inriktningen kallad transcendentala fenomenologin, vilken innebär att forskaren behöver bli medveten om alla sina tidigare erfarenheter och föreställningar om hur livsvärlden ska förstås och sätta dem inom parentes så kallad ”epoche” vilket i sin tur innebär att bortse från sina förutfattade meningar och värderingar (Bengtsson, 2005). Tanken med det är att det finns ett förgivettagande om hur vår livsvärld upplevs, som forskaren behöver bortse ifrån och utforska på nytt, det vill säga erfara för första gången (transcendental) och göra det möjligt att skilja mellan innehåll (essens) och existens (Bengtsson, 2005).

Husserl och hans transcendentala fenomenologi kritiseras av ledande förespråkare för existensfilosofernas fenomenologi, Martin Heidegger, Jean Paul Satre och Maurice Merleaut-Ponty (Bengtsson, 2005). De menar att Husserls transcendentala fenomenologi inte studerar sakerna såsom de visar sig, vilket är grundprincipen i fenomenologin och ifrågasätter starkt möjligheten att bortse från och åsidosätta sina erfarenheter och värderingar (epoche). Det är inte möjligt att som forskare ställa sig utanför livsvärlden utan han/hon förblir i den (ibid.). Heidegger, elev till Husserl, publicerade 1927 det mest betydelsefulla verket för vidareutveckling av livsvärldsbegreppet i *Varat och tiden*. I motsats till Husserls transcendentala fenomenologi menar Heidegger att en människas livsvärld är en ”odelbar helhet” (Bengtsson, 2005, s. 21). Det är inte möjligt att ställa sig utanför och betrakta livsvärlden i ett utifrånperspektiv. Heidegger introducerar termen *vara-i-världen* för att uttrycka att vi är vår livsvärld och våra upplevda erfarenheter. Dessa saker (objekt) är aldrig enbart saker för sig själva, utan är alltid saker för någon (subjekt) (Bengtsson, 2005).

Fenomenologins betraktelsesätt handlar om att försöka undersöka den sociala världens mening och förstå människans levda erfarenhet av vardagsvärlden, den värld som mänskligheten lever och verkar i, här och nu (Bengtsson, 2005). Som exempel kan nämnas handledarnas roll inom gymnasieskolans arbetsplatsförlagda lärande. Fenomenologin kännetecknas således av att den är deskriptiv, med vilket menas att fenomenologin försöker beskriva och förstå alla variationer av den sociala värld som undersöks och målet är att utan förvrängning kunna beskriva upplevelsen av ett fenomen så som det visar sig, inte bara genom språket – ord och språkliga satser – utan som en kedja av erfarenheter som skapar mening (Bengtsson, 1998).

4.2 Livsvärlden

Grunden för den fenomenologiska inriktningen i denna studie utgörs av livsvärldsbegreppet. Husserl myntade begreppet "livsvärld" och enligt Lindgren (1994) handlar det inte bara om "att bruka" världen, utan också om "att begripa" den (s. 91). Livsvärlden är sammansatt och gör det möjligt att se hur världen framträder för oss. Till skillnad från att betrakta kunskap som något objektivt, en värld för sig, menar Husserl att livsvärlden är en social värld som vi lever i tillsammans med andra människor, som vi har kunskap om och som vi har en relation till och tar för given. Det finns alltså ett ömsesidigt beroende mellan objekt och subjekt. Subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt och det kan inte finnas något som visar sig om det inte finns någon att visa sig för (Bengtsson, 2005). Lindgren (1994) beskriver fenomenologin som ett sätt att fördjupa kunskapen om livsvärlden och fånga tillvarons essens. Forskaren söker med andra ord det som ofta uttrycks som gemensamma strukturer, en kollektivt uppfattad essens av något, det som vi människor är överens om. Detta brukar oftast utgöra teman eller kategorier av det som studeras (Lindgren, 1994).

Intentionalitetsteorin eller medvetandets intentionalitet (riktadhet) är ett centralt begrepp i fenomenologin och handlar om "den levda erfarenheten" (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166) det vill säga när en individ upplever en situation bildar hon/han sig en uppfattning om vilken mening och innebörd situationen har. Individens medvetande är alltid riktat mot något (om något) annat än sig självt (Segolsson, 2006). Utgångspunkten för fenomenologin är intresset att få fatt i själva innehållet av "den levda erfarenheten" eller grunden i fenomenet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Utifrån de ontologiska och epistemologiska antagandena om verklighet och kunskap som görs inledningsvis i en studie följer vissa forskningsmetoder. Uppdelat i kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod råder därmed ingen tvekan om att fenomenologin hör hemma i den kvalitativa forskningstraditionen eftersom fenomenologin studerar den komplex sammansatta livsvärlden och hur den uppfattas och upplevs av människor (Bengtsson, 2005).

Fenomenologins förutsättningar kräver en följsamhet mot *sakerna* vilket gör att det inte finns några färdiga metoder eller klara riktlinjer för hur man ska närma sig *sakerna*. Forskaren ges därmed utrymme för "metodologisk kreativitet" (Bengtsson, 2005, s.37) det vill säga en möjlighet till att utveckla metoder utifrån det valda kunskapsområdet. Detta ställer samtidigt krav på att forskaren noggrant utarbetar och redovisar vilken metod eller vilka metoder som hon/han använt sig av. Kravet är att dessa metoder ska vara lämpliga för den frågeställning som ska studeras och anpassas för det område som man söker kunskap om (Bengtsson, 2005). "God forskning karaktäriseras av att metoden väljs så att den blir ett lämpligt verktyg för att få kunskap om det problem man valt"

(Larsson, 1986, s. 9). Livsvärldsfenomenologin är den teoretiska grund studien bygger på och fenomenografin den metodiska ansats som insamlat material analyserats med hjälp av.

Det arbetsplatsförlagda lärandet i gymnasieskolans yrkesutbildning syftar till att tillgodose det behov av kunskaper som behövs för att eleverna ska stärka sitt yrkeskunnande, utveckla en yrkesidentitet och ges möjlighet att bli en del av en yrkesgemenskap (Prop. 2008/09:199). För att förstå och beskriva yrkeskunnande och yrkespraktik menar Bengtsson (2010) att livsvärldsbegreppet kan användas. Livsvärlden är den värld som ”en människa rör sig emellan och kan beskrivas som världen av allt som är möjligt att erfara” (Bengtsson, 2010, s. 95). En människas livsvärld kan delas upp i olika regionala världar i samtidig tillvaro. Yrkespraktik är en sådan regional värld av ”social, kulturell och historisk verklighet” och utgör i en forskningsstudie en avgränsning mot andra regionala världar i en människas livsvärld. Dessa regionala världar har förbindelser med varandra och påverkar en människas livsvärld, ”världen är lika mycket beroende av yrkesutövaren som yrkesutövaren av världen” (Bengtsson 2010, s. 95). En regional världs gränser kan alltid tänjas och förskjutas utifrån de erfarenheter vi gör i likhet med livsvärlden. Olika regionala världar samverkar med varandra och de erfarenheter vi gör i vår yrkespraktik tar vi med oss in i andra världar och omvänt (Bengtsson, 2010).

Fenomenografi är den forskningsmetodik som valts för denna uppsats för att analysera och beskriva de kvalitativt skilda sätt ”på vilka människor uppfattar olika företeelser i sin omvärld ” (Segolsson, 2006). Ändelsen -grafi härstammar från grekiskan och betyder att beskriva. Beskriva ett fenomen, hur någon uppfattar något, i ord eller bild (Kroksmark, 2011). Fenomenografin har vuxit fram och hämtat inspiration från fenomenologin och delar intresset för mänsklig erfarenhet och för att vi människor uppfattar ett och samma fenomen på många olika sätt (Marton & Booth, 2000).

5 Metod

I följande kapitel beskrivs val av metod, datainsamlingsmetod, urval, bearbetning och analys samt etiska överväganden. Insamling av data har genomförts genom kvalitativa forskningsintervjuer för att på bästa sätt försöka fånga in och beskriva intervjupersonernas uppfattningar och erfarenheter av sin livsvärld (Kvale & Brinkman, 2009). Kvale och Brinkman (2009) anser vidare att forskningsintervjun är ett professionellt samtal och att det är i interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade som kunskap skapas vilket också stämmer väl överens med den fenomenografiska ansatsen att ta reda på hur någon uppfattar den värld vi är en del av (Larsson, 1986).

5.1 Fenomenografi

Valet av metod baseras på intresse av att få ta del av handledarnas uppfattningar av APL och för att försöka förstå och vara en del i att utforska och beskriva deras skilda uppfattningar av de yrkesrelaterade aspekterna av utbildningen. För att på bästa sätt beskriva och erhålla en fördjupad förståelse av en människas konkreta upplevelser av vardagsvärlden, har en fenomenografisk kvalitativ forskningsansats valts som metod där datainsamling har skett genom intervjuer. Fenomenografiskt kvalitativ betyder i det här sammanhanget att beskriva eller gestalta något, ett meningsinnehåll, av att hur människor har kvalitativt skilda uppfattningar av ett objekt - att företeelser i omvärlden kan ha olika innebörd för olika människor (Uljens, 1989). Syftet med den fenomenografiska ansatsen är således att beskriva och förstå variationer av uppfattningar av det valda ämnet hos deltagarna. Det finns skillnader i hur vi människor uppfattar världen och hur vi lär oss att erfara världen. Dessa skillnader beror på att innehållet har olika kvalitativ innebörd för olika människor och är beroende av en individs förståelse av ett visst innehåll eller objekt. Olika personer uppfattar således ett objekt på olika sätt eftersom de har olika erfarenheter och olika förståelse av det (Kroksmark, 2011). Valet av en fenomenografisk metod kan således kopplas till valet av livsvärldsfenomenologin som ontologisk utgångspunkt. Föreliggande studie syftar till att fånga en beskrivning av handledarnas upplevelse av en situation, det arbetsplatsförlagda lärandet. När handledarna upplever en situation bildar de sig en uppfattning om vilken mening och innebörd den har. Livsvärldsfenomenologin hjälper oss således att förstå människors agerande och den fenomenografiska ansatsen att beskriva det mönster av innebörder individen ser i sin livsvärld (Uljens, 1989).

Två grundläggande inriktningar för den fenomenografiska ansatsen är valet av perspektiv - skillnaden mellan hur något *är* och hur något *uppfattas vara* (Uljens, 1989; Larsson, 1986). ”Första ordningens perspektiv” beskriver aspekter av hur något är, en objektiv beskrivning av verkligheten

som handlar om fakta, om vad som kan observeras utifrån”. ”Andra ordningens perspektiv” handlar om hur människor upplever något – aspekter eller fenomen av sin omvärld (Segolsson, 2006). Den centrala utgångspunkten för fenomenografiska studier handlar om andra ordningens perspektiv det vill säga beskrivningar av hur människor uppfattar och upplever olika aspekter av verkligheten. Fenomenografi vill därmed fånga vilka skilda sätt det finns att uppfatta ett objekt och studera uppfattningar *av* något och inte uppfattningar *om* något. Skillnaden utgörs av att uppfattningar *av* något är en djupare uppfattning medan uppfattning *om* något är en mer ytlig vardagsuppfattning som ofta innebär någon form av värdering (Larsson, 1986). Uljens (1989) skriver att ”med uppfattningar av något avser man människans grundläggande förståelse av något”, på vilket sätt hon förstår fenomenet. En uppfattning *av* något står ofta för det som är underförstått och inte varit föremål för reflektion. Uppfattningar *om* handlar om en medveten reflektion, någon form av värdering eller åsikt om något (Uljens, 1989).

Att studera uppfattningar i sin omvärld *av* något tar sin utgångspunkt i två aspekter; *vad* är det som uppfattas och *hur* uppfattas detta? Med *hur* menas erfandet av själva handlingen eller processen medan *vad* innebär själva erfandet av innehållet i undersökningsobjektet. Dessa båda aspekter är nära sammanbundna och ger en möjlighet för forskaren att beskriva hur människor erfar olika aspekter av ett valt innehåll, exempelvis olika handledares uppfattningar såsom det beskrivs i föreliggande studie. Den fenomenografiska ansatsens *vad*- och *hur*-aspekt kan således tydligt förstås och kopplas ihop utifrån fenomenologins intentionalitetsbegrepp; människors erfande är riktat mot något speciellt och hur detta uppfattas (Marton & Booth, 2000; Segolsson, 2006). Föreliggande studie syftar till att beskriva det som visar sig för handledarna när de beskriver sina uppfattningar av det arbetsplatsförlagda lärandet. Med hänvisning till Kroksmark (1987, s. 247) hävdar Segolsson (2006) att ”det blir också genom detta syfte som den tydligaste kopplingen mellan fenomenologi och fenomenografi träder fram, nämligen genom fenomenbegreppet. Fenomenen visar sig i ”en kollektivt uppbyggt men individuellt uppfattad livsvärld” där handledarnas ”livsvärldar utgör sammanhanget i vilket uppfattningarna träder fram” (Segolsson, 2006, s. 61).

5.2 Intervju som datainsamlingsmetod

Den intervjuform som valts är halvstrukturerad och innebär att data samlas in via intervjuer som är ett mellanting mellan ”ett öppet vardagssamtal och ett slutet frågeformulär” (Kvale & Brinkman, 2009, s. 43). Intervjun är styrd i form av en intervjuguide som fokuserar på ett antal teman och förslag till frågor. Eftersom samtalet genomförs som en halvstrukturerad intervju finns det ingen tydlig målsättning att ett visst resultat ska uppnås, utan målet är att nå fram till deltagarnas uppfatt-

ningar av en företeelse eller ett visst objekt (Kvale & Brinkman, 2009). Syftet med att använda en halvstrukturerad intervjuform är att intervjupersonen kan tala relativt fritt inom ramen för de frågeområden som tagits fram. På så sätt får den som intervjuar tillgång till fler nyanser som vid användandet av en mer strikt frågelista inte hade blivit lika synliga. Intervjun är således planerad men samtidigt flexibel för att ge ett visst utrymme för att följa upp svaren från deltagarna (ibid.). Som stöd för genomförandet av intervjun har en intervjuguide tagits fram som följdes under samtalet (bilaga 1). Frågorna i guiden utformades utifrån forskningsfrågorna i studien och mynnade ut i två teman och fyra-fem frågeställningar under respektive tema.

Kvale och Brinkman (2009) skriver att en intervju handlar om ett noggrant förberett samtal med en tydlig struktur och syfte och förutsätter att intervjuaren leder samtalet och lyssnar omsorgsfullt. För att underlätta lyssnandet samt bearbetning och dokumentation av materialet används ljudupptagning som är den vanligaste formen av dokumentation. På så vis kan intervjuaren fokusera på själva intervjun och den intervjuade och behöver inte anteckna under tiden. Forskaren har också möjlighet att gå tillbaka till det inspelade samtalet vid sin analys (Kvale & Brinkman, 2009; Segolsson, 2006).

Innan studien påbörjades testades intervjufrågorna i intervjuguiden av två yrkesverksamma lärare som har lång erfarenhet av APL. Detta gjordes för att få en uppfattning om frågornas giltighet och förståelse för att på så sätt undvika missförstånd och felaktiga frågekonstruktioner (Kvale & Brinkman, 2009). Testpersonerna hade inga synpunkter på frågornas utformning och konstruktion utan ansåg frågorna i intervjuguiden väl täcka området som skulle studeras.

Studiens intervjuer genomfördes på de olika arbetsplatserna där handledarna befann sig för tillfället, vilket resulterade i en stor variation av arbetsplatser, alltifrån privata bostäder där renoveringar gjordes till byggbaracker på stora byggarbetsplatser, till kontor. Samtalen genomfördes i från övrig verksamhet avskilda utrymmen som föreslogs av handledarna själva. Ett av samtalen genomfördes på en neutral plats, eftersom handledaren önskade komma ifrån sin arbetsplats för att i lugn och ro samtala. Segolsson (2006) skriver att ”en viktig del inom livsvärlds fenomenologisk forskning är att delta på plats där studien äger rum” (s. 88). Platserna för intervjuerna bidrog positivt till att bättre kunna förstå handledarnas beskrivningar och egna perspektiv av att vara APL-handledare för elever inom den gymnasiala yrkesutbildningen.

5.3 Urval

Den fenomenografiska ansatsen handlar om att identifiera och beskriva variationer av uppfattningar. I denna studie har ett strategiskt urval gjorts utifrån följande kriterier: a) handledarna/respondenterna skulle vara knutna till bygg- och anläggningsprogrammet eftersom flertalet elever gör en längre sammanhängande APL-period ute på en arbetsplats, b) handledarna skulle ha flera års yrkesvana samt c) egen erfarenhet av att handleda elever. Det är mer effektivt att använda sig av strategiska urvalsmetoder än slumpmässiga för att nå ett bra resultat, framförallt vid fenomenografiska studier, då variation ska framträda (Kvale & Brinkman, 2009; Larsson, 1986).

Studien inleddes med att 10 yrkesverksamma handledare enligt kriterierna verksamma på arbetsplatser inom gymnasieskolans bygg- och anläggningsprogram intervjuades. Efter transkribering, kategorisering och analys av dessa intervjuer gjordes en bedömning att utfallet av handledarnas uppfattningar avseende tema 2 var något begränsat det vill säga inte mättat. Därför genomfördes ytterligare två intervjuer, vilka också gav den önskvärda mättnaden. Studiens slutliga urval består således av 12 yrkesverksamma handledare. Kontakt togs med yrkeslärare på bygg- och anläggningsprogrammet som informerades om syftet med studien vid ett arbetslagsmöte. Respondenterna valdes ut av yrkeslärarna utifrån sin kännedom om vilka handledare som skulle vara lämpliga utifrån kriterierna. Därefter kontaktade yrkeslärarna i ett första steg handledarna för att fråga om de var intresserade av att delta i en studie om APL. Sedan kontaktade jag handledarna via telefon för att boka in lämplig tidpunkt för intervju.

Det är svårt att ange något säkert antal respondenter för en kvalitativ studie (Larsson, 1986). Larsson menar att det är tidskrävande att transkribera och läsa igenom samt tolka materialet. Väljer forskaren ett omfattande intervjumaterial är risken att analysen blir för ytlig och bristfällig på grund av tidsbrist. För att göra en djupare granskning av materialet krävs en begränsning av intervjuer vilket minskar möjligheten till att få med så många olika uppfattningar som möjligt. Kvale och Brinkman (2009) menar att många studier vinner på att ha färre intervjuer och istället ägna mer tid åt att förbereda och analysera dem för att på så sätt nå ”bästa” resultat. Utifrån studiens slutliga urval av 12 yrkesverksamma handledare anses föreliggande studie fått ett tillräckligt stort urval för att besvara studiens syfte och frågeställningar.

5.4 Analysmetod

Kvale och Brinkman (2011) menar att ”kvalitativ forskning är en utmaning” och att det stimulerar till att fundera över på vilket sätt insamlat datamaterial kan skapa mening, identifieras samt förklara mönster och teman. Utifrån vilket/vilka angreppssätt ska data analyseras och tolkas? I motsats till

fenomenologins filosofiska analys av hur människor upplever något, ägnar sig fenomenografin åt att försöka beskriva och analysera vad människor sagt i en intervju och därmed hur människor på olika sätt faktiskt uppfattar studieobjektet. Detta innebär att en fenomenografisk studie söker ”*innebörder*” och vill ”beskriva hur något *framstår* för dessa människor” (Larsson, 1986, s.13). I fenomenografin använder sig forskaren av ”beskrivningskategorier” för att benämna och sammanställa de kvalitativt skilda uppfattningar som en grupp individer ger uttryck för. Analysen är innehållsrelaterad och beskrivningskategorierna är inte på förhand definierade av forskaren utan växer fram under analysens gång och ”utgör studiens huvudsakliga resultat” (Uljens, 1989, s. 48, Larsson, 1986; Segolsson, 2006).

Intervjuerna transkriberades till digital text och bearbetning och analys av de genomförda intervjuerna utgick från en fenomenografisk arbetsgång. Först har insamlat material noggrant lästs igenom flera gånger för att bekanta sig med och få ett helhetsintryck av samtalet och respondenternas åsikter och tankar. Därefter har i varje intervju, med utgångspunkt i frågeställningarna, systematiskt markerats med kodord, uttryck eller meningar som visar på respondentens uppfattning av ett speciellt objekt. Data har jämförts gång på gång tills en ”mättnad” uppstått det vill säga inga nya tolkningar eller slutsatser kan dras. Dessa uppfattningar har därefter kategoriserats och systematiserats, med hjälp av programvaran excel, i olika beskrivningskategorier. Intervjuernas beskrivningskategorier har sedan analyserats och sammanställts i en gemensam struktur i ett så kallat utfallsrum (Larsson, 1986; Segolsson, 2006; Uljens, 1989).

5.5 Forskningsetiska aspekter

I arbetet med intervjuerna har noggrann hänsyn tagits till de forskningsetiska arbetsprinciperna som utarbetats i enlighet med Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (2012). I humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns i huvudsak fyra forskningsetiska principer att ta hänsyn till och det är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. *Informations- och samtyckeskravet* handlar om att forskaren ska lämna information om syftet med studien och vilka villkor som gäller för deltagarna samt att de själva har rätt att bestämma om sin medverkan och kan när som helst kan avbryta sitt deltagande. *Konfidentialitetskravet* handlar om krav på sekretess och offentlighet och att det inte ska gå att identifiera enskilda deltagare. Det sista av de fyra kraven är *nyttjandekravet* som innebär att all insamlad information om enskilda personer inte får nyttjas till annat än forskningsändamål. Det är forskaren själv som har det yttersta ansvaret att se till att forskningen är av ”god kvalitet och moraliskt acceptabel” och att dessa forskningsetiska principer efterföljs (Vetenskapsrådet, 2012).

Handledarna i studien informerades om syftet och fick veta vilka villkor som gäller för deras deltagande och fick möjlighet att ställa frågor innan ljudinspelningen startades. Handledarnas deltagande har varit frivilligt och de informerades om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Alla namn har ändrats i transkriptionen och är påhittade för att skydda individerna och det inspelade samtalet kommer endast att användas i forskningssyfte.

6 Resultat

Kapitlet innehåller en presentation av studiens resultat grundat på tolv intervjuer med yrkesverk-samma handledare inom gymnasieskolans bygg- och anläggningsprogram (BA) och deras beskriv-ningar av APL. Analysen av intervjuerna har resulterat i tre utfallsrum, ett under respektive forsk-ningsfråga och 11 beskrivningskategorier som redovisas utifrån de tre frågeställningarna som finns beskrivna i studiens syfte. För att illustrera och lyfta fram resultatet utifrån syfte och frågeställningar presenteras ett urval av handledarnas uppfattningar genom beskrivande citat under respektive frå-geställning och beskrivningskategori. Citaten ger läsaren en bild av innehållet samt en personlig interaktion av samtalet. För att få en uppfattning om spridningen av handledarnas uppfattningar har varje citat markerats med vem av de intervjuade handledarna som säger vad med en kodning H1, H2 o.s.v. Viktigt att notera är att flertalet av handledarna gav uttryck för mer än en uppfattning i sina intervjuer. Avslutningsvis presenteras en sammanfattande resultatöversikt över handledarnas uppfattningar i form av en tabell för respektive utfallsrum.

6.1 Vad uppfattar handledaren att eleven ska lära sig under APL?

Utifrån vad handledarna uppfattar att eleverna ska lära sig på APL har fem kvalitativt skilda be-skrivningskategorier växt fram. 1) praktiskt yrkeskunnande knutet till arbetslivet 2) osäkerhet om vad eleverna ska lära sig 3) teoretiskt yrkeskunnande 4) säkerhet på arbetsplatsen samt 5) att hantera kulturen på arbetsplatsen. Nedan presenteras dessa fem beskrivningskategorier med beskrivande citat.

6.1.1 Praktiskt yrkeskunnande knutet till arbetslivet

Resultatet visar att samtliga 12 handledare uppfattar att eleverna ska få en inblick i och prova på yrket och yrkeslivet i dess verkliga sammanhang genom att gå bredvid handledaren och ta del av olika arbetsmoment samt lära sig att använda olika verktyg och maskiner. De menar att det är viktigt att eleverna genom lärande på arbetsplatsen tillägnar sig praktiska yrkeskunskaper som är betydelsefulla för elevens kommande yrkesliv och som är svåra att genomföra i skolan. Det arbetsplats-förlagda lärandet ska leda till jobb och en av handledarna beskriver sin uppfattning om av vad eleverna ska lära sig på APL så här:

Ja, för eleverna så är det ju att de får en inblick helt klart i hur det fungerar ute i arbetslivet. [...] Så det är ju arbetsförberedande för dem, det är ju så man får se det. Man ska komma in i arbetslivet och visa och se hur det fungerar och se vad som förväntas av dig när du väl kommer ut i det (H4).

I nästa exempel beskriver handledarna hur viktigt det är att eleverna inte bara står och tittar på, utan får vara med och utföra arbetsuppgifter som ingår i arbetsplatsens normala verksamhet:

Ja, det beror lite på vad man har för arbete med. Så nu denne eleven vi har haft nu, han har ju både fått vara med på små jobb och stora jobb va. Så det tycker jag fungerar rätt bra plus att sen får han både vara med på kantstensättning och rörläggning och hus och allting får han vara med om och lära sig hela biten egentligen (H2).

Jag försöker se till att de hamnar hos sådana där vi har jobb så att de inte behöver stå och titta. Så att det finns att göra med händerna. Delar av vår verksamhet är ju att stå och titta på en grävmaskin. Inte titta, men vi är med bara lite grann. Utan jag försöker ha dem där det är mer verksamhet igång så känner de sig mer delaktiga i det de gör då va, t.ex. köra paddor, bära fram plattor, ja typ sådana jobb då va så att de blir mer delaktiga och ser man då när man är delaktig så kan man ju ifrågasätta varför gör ni så och lite sådant (H5).

Det är nog att låta dem få vara med på så mycket som möjligt, det tror jag att det är (H6).

De får prova på det mesta. Vi har ju mycket variation på jobben på en mindre firma så de får ju testa på mycket. [...] De ska få se hur det går till i yrkeslivet (H7).

Det är väl att när de kommer att försöka lära dem så mycket jag kan, det måste det väl vara primärt? [...] Jag tycker en elev ska gå ut på ett större bygge så får de vara med hela från början till slut. Här kanske det blir, här hinner de vara med och starta och nästa gång de kommer så startar vi på ett nytt jobb. Oftast så när de kommer på måndag så kanske jag börjar riva här då, måndag, tisdag eller vad de nu är med, tre dagar och de kommer bara till ett läge hel tiden. De får inte vara med i slutet. (H9).

Handledarna beskriver således att det är viktigt för eleverna att komma in i yrket och att de ska lära sig någonting om det typiska och karaktäristiska för yrket som de har valt. Eleverna behöver känna sig delaktiga och få uppleva att de kan bli det som de har valt att utbilda sig till. Att prova på många olika arbetsuppgifter och få erfarenhet från olika miljöer inom yrket är angeläget och betydelsefullt för att få erfarenhet av hela yrket.

6.1.2 Osäkerhet om vad eleverna ska lära sig

Som framgår av citaten ovan beskriver handledarna vikten av att eleverna får vara med och utföra olika arbetsmoment och inte bara stå vid sidan av och titta på. Samtidigt uttrycker de en osäkerhet om vad det är eleverna ska lära sig på APL och vilka arbetsuppgifter som ska utföras på arbetsplatsen och att skolan borde ta reda på mer vilken typ av arbetsuppgifter som går att utföra på vilken arbetsplats:

Ja, man försöker ju hela tiden hitta arbete till dem. Och just de arbetena jag har varit det sista har det egentligen bara varit maskinjobb och kanske jobb för enbart mig och då har det varit jättesvårt att ta hand om dem. Ja, för det har känts lite jobbigt att inte veta vad man ska sätta dem på riktigt. [...] Jag tycker skolan kunde ta reda lite mer på vilka arbetsuppgifter som förekommer i de olika gängen och att praktikanterna då får komma ut på olika ställen (H1).

Ingenting. Ingenting får jag. Utan jag får titta på när han fyller i sina papper vad är det jag har gjort, så många timmar har jag gjort, på det och det. Jag vet ingenting om vad han ska klara av (H10).

Citaten ovan visar att handledarna känner en frustration över att de inte har tillräcklig information från skolan om vilken typ av arbetsuppgifter eller moment som eleverna ska få prova på och att det brister i information från skolan om vad eleverna förväntas göra under sin APL. I analysen framkommer vidare att några av handledarna upplever att skolan har alltför låga förväntningar på arbetsplatsen och handledarna. De menar att det ibland känns som om skolan bara vill skicka ut eleverna på APL för att man inte lyckas med att motivera och stimulera eleverna i skolan.

På ett vis upplever jag att de har låga förväntningar, att det är mer bara ta bara emot dem, snälla och ta dem bara och ge dem en chans. De kan inte bara gå härinne utan det är bättre att de kommer ut till er och bara sitter och tittar än att de är här och är understimulerade. [...] Så att det är ju, ja, ibland kan det var lite luddigt också och det är svårt att veta och informationen kan ibland vara lite tunn (H12).

Resultatet beskriver således att handledarna uppfattar att det ibland är svårt att hitta rätt arbetsuppgifter och att det är stor skillnad på olika arbeten som ska utföras. De önskar mer information från skolan om vad eleverna förväntas lära sig under APL. Osäkerheten om vad eleverna ska lära sig på APL ökar handledarnas känsla av ett otydligt uppdrag när de egentligen ser handledning som ett åtagande, att "investera" i någon som kräver en form av utbildning.

Det är ändå ett åtagande man gör och man väljer att investera i någon och det kommer kanske kosta lite till en början i min bekvämlighet... [...] Ja, och känner man då som handledare att jag har tagit det här uppdraget att lära upp någon till en [...] så innebär det mer än att bara pricka av att du var här. Det är lite större det här men då kräver nog det att man har lite mer kött på benen, en utbildning (H12).

Flera av handledarna efterfrågar någon form av utbildning som stödjer och stärker rollen som handledare och som tydliggör vad som förväntas av arbetsplatsen respektive skolan. En utbildning ger trygghet i att ta emot en elev och handleda elevens lärande på arbetsplatsen. Handledarna vill kunna ge eleven bra förutsättningar genom att planera arbetet så att rätt elev hamnar på rätt arbetsplats. Skolan bör således kartlägga arbetsplatserna och vilka arbetsuppgifter eller moment som kan genomföras och på så sätt förbereda handledaren för sitt uppdrag. Osäkerheten i hur handledarskapet ska fungera och vad som förväntas i rollen som handledare gör att det kan vara svårt att hitta lämpliga arbetsuppgifter utifrån varje elevs förutsättningar.

6.1.3 Teoretiskt yrkeskunnande

En god läs- och skrivförmåga, ett matematiskt kunnande och att kunna kommunicera och reflektera över vad som görs är viktigt att eleverna lär sig även för det praktiska yrkeskunnandet. I hand-

ledarnas beskrivningar framträder att några av handledarna inte enbart riktar sin uppmärksamhet mot det praktiska yrkeskunnandet utan även mot att eleverna ska lära sig förstå betydelsen av teoretiskt yrkeskunnande som verktygslära och ritningsläsning och hur olika maskiner används i yrket. De påtalar också att gymnasiegemensamma ämnen har betydelse för yrket i form av att kunna kommunicera och uttrycka sig både skriftligt och muntligt, läsa och förstå instruktioner av olika slag samt göra matematiska beräkningar.

[...] att de talar om för dem att det är viktigt att de även måste kunna matten och hela den biten. Att de kan ta instruktioner, förstå ritningar eller läsa en ritning [...] (H5).

Ja, hur en skruvdragare fungerar. Det kan jag ju säga att från skolan skulle de nog behöva lära sig lite mer just om maskiner innan de kommer ut. [...] De skulle behöva mer instruktioner (H7).

Handledarna uttrycker att behov finns att stärka de teoretiska grundkunskaperna i skolan i både yrkesämnet men också att elever ska kunna utveckla sin förmåga att dra slutsatser och jämföra olika alternativ av tillvägagångssätt. Att kunna lära sig att uttrycka sig och sina åsikter och omsätta den teoretiska kunskapen till att praktiskt använda den och förstå varför man gör som man gör. Att kunna reflektera över sitt handlande för att fatta självständiga beslut.

En av handledarna uttrycker att om jag som handledare ställer en fråga till eleven om varför ett visst moment utförs på ett visst sätt, så ska eleven kunna svara på det och redogöra för den teoretiska bakgrunden till varför man gör vissa praktiska moment.

De måste ju kunna ifrågasätta också. Det kan man ju känna att de inte alltid gör. Men sen är man ju återigen, det är ju inte lätt heller, de är ju yngre och det är svårt att och liksom det kan vara jobbigt att fråga för många (H4).

Att kunna få frågan varför då? Och kunna svara på den. Att lära sig jo, därför att och det har man lärt sig då. Det får de lära sig (H11).

Det teoretiska yrkeskunnandet är viktigt för att visa på helheten i yrket och visar att eleverna kan koppla ihop teoretiska ämneskunskaper med praktisk tillämpning.

6.1.4 Säkerhet på arbetsplatsen

En viktig aspekt några av handledarna betonar att eleverna måste förstå när de är ute på APL är säkerheten på arbetsplatsen. De bör få ta del av olika arbetsmiljörutiner och säkerhetsaspekter vid användning av olika maskiner och verktyg. Detta för att medvetandegöra eleverna om vilka risker som finns och på så sätt minimera risker för tillbud och olyckor. Eleverna ska tillägna sig vikten av

att använda rätt skyddsutrustning och inse hur arbetsmiljön ser ut på olika arbetsplatser beroende på vilken typ av verksamhet de arbetar i. Inom bygg- och anläggningsbranschen används maskiner och verktyg vilkas funktion är viktig att känna till för att förebygga tillbud och olyckor.

Det här med maskiner, för det är mycket farliga maskiner och hela den biten och att det finns med i ett tidigt skede i eleverna, att de sköter den biten med säkerheten. Att det viktigaste är att de inte är för på hela tiden och ska hålla på, utan att säkerhetstänket finns med från början i skolan (H5).

I de rätta lägena kan vi ju ta emot dem och vissa lägen går det inte. Ett jobb som jag anser är lite för avancerat och farligt ska in vi inte ha dem ute på. Vi kollar upp att de har alla sina skyddsgrejer, hjälm, väst och den här biten (H6).

Och sen brukar jag kolla farliga elmaskiner och hur man använder dem. Det är ju vissa saker att tänka på innan man kör igång dem då. Det är ju mycket roterande verktyg vi jobbar med också så att man är försiktig då (H11).

Arbetsmiljö och säkerhet handlar dels om att eleverna får lära sig hur maskiner och verktyg hanteras och att använda skyddskläder för att arbetet på arbetsplatsen ska ske så säkert som möjligt. Andra aspekter som tas upp avseende arbetsmiljö och säkerhet är att det är inte alltid som arbetsplatsen kan ta emot elever beroende på vilken typ av arbeten som pågår. Gör handledaren en bedömning att de arbeten som pågår på arbetsplatsen är för avancerade eller farliga för eleverna att delta i, meddelas skolan att det inte är möjligt att ta emot eleverna under den tiden. Men det handlar också om att eleverna ska få lära sig hur arbetsmiljön i stort fungerar på en arbetsplats.

Eleverna ska veta var de hamnar, att veta vilken verksamhet de hamnar i. Att lära sig arbeta det är så olika, det kan de inte lära en utan det är lite medfött samtidigt, men det här säkerhetstänket och likadant hur det fungerar ute på en arbetsplats i det stora hela då. Och ett litet studiebesök kanske innan de kommer ut. Komma ut och titta. Ta med hela klassen och gå ut för det finns ju arbetsplatser att gå ut och titta på (H5).

Handledarna beskriver att eleverna är välkomna ut på studiebesök tillsammans med sina lärare för att bekanta sig med arbetsmiljön innan de går ut på APL för att förstå och se hur en arbetsplats fungerar för att arbetet på arbetsplatsen ska ske så säkert som möjligt.

6.1.5 Att hantera kulturen på en arbetsplats

Enligt handledarna omfattar det arbetsplatsförlagda lärandet såväl praktiskt och teoretiskt yrkeskunnande som att förstå och bli en del av arbetsplatsens yrkeskultur och yrkesgemenskap. Arbetslivskulturen erbjuder eleverna ett lärande som är knutet till ett visst sammanhang, vilket förutom yrkeskunnande även innefattar nyckelkvalifikationer. Det innebär att arbetslivet ställer krav på ele-

vernas beteende såsom att lära sig att passa tider, vara noggrann i sitt arbete och arbeta självständigt, men också att kunna möta och samarbeta med både kunder och kollegor. Några av handledarna beskriver det så här:

Och framförallt måste de ju visa att de kan sköta tider och den här biten då va. Visa förtroende för vad de gör (H5).

Mötet med människor, mötet att kunna vara artig mot kunder, att kunna ta människor. [...] Att lära sig ordning och reda, att man är noggrann med sina rutiner och sina arbetstider. Att lära sig att gå upp tidigt och innebörden med det men också att det är väldigt roligt (H11)

Att vara en del av en arbetsplatskultur innebär att under APL får eleverna en inblick i hur det sociala samspelet fungerar på en arbetsplats. Handledarna beskriver att eleverna ska kunna delta i samtal med kollegor på rasterna och vara med på gemensamma möten och arbetsplatsträffar för att förstå yrkeskulturen. Eleverna är fortfarande unga vuxna som mognar under sin gymnasieutbildning och växer in i yrket och steg för steg lär sig behärska yrket och dess sociala strukturer.

Man träffar många människor, han kommer få träffa kollegor, man skrattar, man skämtar och det är högt i tak. Man jag tror att de blir lite vuxnare när de går ut APL första gången. De får en känsla för vuxenlivet (H11).

... men det är ju inte vuxna människor som kommer ut, det är ju inte det och det behöver man ju förstå och ge dem lite grace och ha lite överseende med dem och ja, man får ju ta en föräldraroll på ett sätt och liksom hela vägen. Det är ju mer än bara ... det här ska du arbeta med. Ja, det är de sociala bitarna, prata gärna med folk och ja, det är så många bitar (H12).

Handledarna beskriver att de har en viktig roll att lotsa in eleverna i vuxenlivet och den arbetsplatskultur som råder för det valda yrket. Eleverna behöver tränas i det sociala samspelet och utveckla sin förmåga till att samarbeta, arbeta självständigt, att ha en god kundkontakt och så vidare. Dessa förmågor eller nyckelkompetenser har stor betydelse för att eleverna ska utvecklas till goda yrkeskvinnor och yrkesmän.

6.2 Vad bedömer handledaren hos eleven under APL?

Utifrån vad handledarna uppfattade att eleverna ska läras sig under det arbetsplatsförlagda lärandet har de beskrivit de kunskaper och kompetenser som *de bedömer hos eleven under APL*. Dessa kunskaper eller kompetenser kan formuleras i tre kvalitativt skilda uppfattningar; *resultat av utfört arbete, förstå instruktioner* samt *elevers intresse och beteenden*. Dessa tre beskrivningskategorier presenteras nedan.

6.2.1 Resultat av utfört arbete

När det gäller elevens praktiska yrkeskunnande bedömer handledarna till viss del hur väl eleverna utför olika arbetsuppgifter det vill säga resultatet av utfört arbete, vilken fallenhet de har för yrket men också förståelse för yrkets helhet och arbetsgången i ett arbetsmoment. Hur planerar och genomför eleven ett arbetsmoment efter instruktion och förklaring?

Ja, det kan ju vara allt från att sätta panel eller fönster eller ja isolera eller vad det nu är. Och så gör man ju en liten bedömning på det då eller vad han utförde den veckan så att säga (H8).

Jag bedömer självständighet, att jag kan be eleven efter att jag har utbildat honom att utföra vissa uppgifter. Klarar han av det utan att ställa hundra frågor som jag kanske har berättat hur han ska göra. Det bedömer jag. Jag bedömer noggrannheten, inte farten någonting, den har ingen betydelse, noggrannheten att det blir rätt. Det är det allra viktigaste. En elev som säger att det duger väl, det är inget positivt om det nu är så att det inte duger då va. (H11).

Och sen självklart resultatet. Hur blir det? Du ska måla tak och hur ser det ut? Hur lägger du upp det? Gör du det krångligt för dig eller gör du det smidigt för dig, eller hur gör du? Är du slarvig eller noggrann? Är du för noggrann eller är du, ja men sådär, ja liksom. [...]. Men, ja sånt kollar man ju så klart efter (H12).

Handledarna bedömer själva resultatet av utförda arbetsuppgifter och arbetsmoment och det inbegriper både elevens yrkesmässiga kunskaper, men även hur eleverna använder sig av sina teoretiska yrkeskunskaper för att lösa olika arbetsuppgifter. Några handledare framhåller att det är viktigt hur noggranna eleverna är när de utför sitt arbete. Hur fort man gör ett arbete är inte av intresse för handledarna utan hur eleverna planerar och utför arbetet, frågar när de behöver hjälp och stöd samt vilket resultat arbetsmomentet har uppnått.

6.2.2 Förstå instruktioner

Att förstå och läsa en ritning eller instruktioner av olika slag anser flertalet handledare är väsentliga aspekter att bedöma i det arbetsplatsförlagda lärandet. Det är viktigt att eleverna kan förstå direktiv och ta anvisningar från handledaren för att därefter genomföra planerat moment. Handledarna beskriver också hur de fall där elever ställer varför-frågor och ifrågasätter arbetsprocessen, för att bättre förstå vad ett specifikt arbetsmoment har för funktion, ingår som en del i bedömningen av elevens kunskapsutveckling.

Man ser ju saker som att de kan ta instruktioner, förstå ritningar och läsa en ritning (H5).

Jag bedömer självständigheten, att jag kan be eleven efter att jag har utbildat honom att utföra vissa uppgifter. Jag bedömer en elev som gärna frågar varför gör du så? [...]. Det betyder att då undrar ju eleven vad det har för funktion det vi gör. Att det inte bara ja, nu gör du så och man gör så. Utan det gör jag för att vattnet ska

rinna åt rätt håll och för att vattnet ska rinna åt rätt håll så måste jag göra det här momentet. Och sen brukar jag, det teoretiska, hur mycket vatten det ska vara i fix och fog, verktygslära, farliga elmaskiner och hur man använder dem (H11).

Genom att eleverna kommunicerar med sin handledare och ifrågasätter tillvägagångssättet menar handledarna att eleverna utvecklar sin förmåga att bättre läsa och förstå instruktioner och anvisningar av olika slag vilket i sin tur visar att eleverna också förstår helheten i arbetsprocessen, det vill säga hur ett arbete ska planeras, genomföras och avslutas.

Kan de och förstår de information, förstår de om jag säger att du ska måla golvlisen i det här rummet och du kan börja där. Då har man varit med om folk som har gått precis dit man pekade och så målade de bara golvlisen där man pekade. Nu har jag målat golvlisen där du pekade och inte förståelse för att golvliserna är alla fyra golvliserna i rummet.[...] Javisst det låter busenkelt men vissa har inte förståelsen för helheten och det är också något man tränar upp (H12).

Några av handledarna uttrycker att de har förväntningar på skolan att eleverna i olika teoretiskt inriktade kurser förbereds för och tränas mer i att förstå själva grunderna i hur ett arbete går till, att kunna läsa instruktioner och ritningar, använda olika verktyg och så vidare, för att eleverna under APL med stöd och hjälp av sina teoretiska kunskaper bättre ska kunna förklara och beskriva praktiken.

6.2.3 Elevers intresse och beteende

Samtliga handledare utom en ansåg att elevens intresse och vilja att lära sig yrket är det viktigaste de tar hänsyn till när de bedömer eleven under APL. Intresset måste finnas där både för elevens skull men också för handledarnas skull.

Arbetet måste verka intressant att börja arbeta med. Det är väl det viktigaste tror jag. [...] Egentligen är det nog inte så mycket kunskaper, utan man ska visa att man vill lära sig och man är villig att arbeta och det är de två viktigaste sakerna. Ja, och sen att man kan vara social helt enkelt, funka ihop lite så (H1).

Är de delaktiga i arbetet eller går de åt sidan. Är de inte intresserade och de måste ju visa ett intresse för både deras egen skull och för vår skull. Det är ju mycket roligare att ha folk som är intresserade. Och sen är det väl så att alla är ju inte det och det är väl meningen med detta med att man ska få prova på, får de en känsla för om det är meningen att jag ska hålla på med detta. Det är kanske inte den här rollen jag ska ha i arbetslivet, det kanske är något annat. Det är ju väldigt praktiskt det vi håller på med ute (H4).

Det är ju intresset, intresset och viljan är det mycket. [...] Viljan att kunna lära sig. (H6).

Jag bedömer först och främst det man lägger märke till är nog viljan och intresset, att vilja lära sig. Man har ju ingen förväntan på att de ska kunna någonting, det har man ju inte utan de kan ju vara helt gröna men man

märker ju helt snabbt om de är intresserade och om de vill. För en sådan människa kan ju lära sig och det är ju inte så svårt det vi håller på med om man bara vill och är lite framåt, på hugget och tar lite initiativ och har det drivet. Det tittar man efter och det är ju sånt alla liksom pratar om, hur är han? Vill han? Så det är ju ett kriterium (H12).

Vilja att lära sig och intresset för vald yrkesutbildning är något handledarna bedömer och anser vara något av det viktigaste för att eleverna ska lyckas med sin yrkesutbildning. Har eleverna intresse, vilja och engagemang är det mycket lättare att lära sig ett yrke. Många elever kommer för att de måste och är kanske inte helt säkra på vad de vill. Omotiverade elever är svåra att handleda och något som handledare sinsemellan pratar om och diskuterar. Risken finns att elever som inte har intresse och vilja att lära sig yrket har svårare att få anställning efter avslutad utbildning även om de visar upp en gott yrkeskunnande.

Förutom elevernas intresse bedömer handledarna i stor utsträckning elevens sociala kompetens och inriktar sin bedömning på förmågor som handlar om elevens beteende, till exempel elevens initiativförmåga, självständighet, kundbemötande och samarbetsförmåga är viktiga förmågor att ta hänsyn till i bedömningen. De ingår som en viktig del i det yrkeskunnande som eleven ska utveckla under sin utbildning och för att bli en del av yrkeskulturen. Handledare beskriver att:

[...] eftersom vi jobbar mycket ute hos kund då där kollar man ju hur, många ungdomar är ju sådana att de kan sitta med en telefon [...] men han är med oss i snacket istället [...] Och likadant om vi säger hur man är trevlig och hejar mot kund och allting det är lite sånt med och tider (H2).

Ja, det är ju för det första att de kommer i tid. Sedan är det att de har initiativförmåga och att de verkligen vill och försöker [...]. Och så personligheter, alltså vi är ju rätt noggranna med att vi inte vill ha hit några rötägg för vi har väldigt god stämning här på jobbet (H3).

Men man ser ju saker som att [...] och framförallt kan jobba i en grupp och sköta sig, passa in i det sociala det ser jag som det viktigaste. Framförallt den sociala biten. För att lära sig arbeta det kan man lära sig, men fixar du inte det sociala då är man snart borta (H5).

Liksom handledarna beskriver en osäkerhet i vad eleverna förväntas lära sig under APL är det inte alltid så självklart för handledarna vad som ska bedömas under APL. Några av handledarna uttrycker att bedömning av elevens kunskaper under APL är svår att göra och att råder en osäkerhet om vad som ska bedömas.

Social kompetens och kunna hitta sin roll är det. Det är ju svårt vad det är man bedömer. Det är ju en känsla man får som kanske är svår att sätta ord på. Men att det sociala ska fungera. Sen är det ju den där känslan att man ska ha någon distans och ändå lära på något sätt och en del har det och en del har det inte,

som får det där att fungera. [...] Det är ju väldigt praktiskt det vi håller på med ute och så måste man ju ha lyhördhet (H4).

Ja, vi får en lapp eller en sån som vi kollar på.[...] Ja det är blandat av sociala förmågor och yrkeskunskaper. Ja, det är ju intresset, hur man jobbar självständigt eller om de behöver mycket hjälp och stöd. Den lappen hade kunnat var lite mer information om hur man kanske ska bedöma eleven. Då vet man lite mer om vad man ska titta efter. Nu tittar vi mest på hur jobbet blir gjort om man säger. Tänker inte riktig på eleven så. (H7).

Resultatet visar att handledarna i stor utsträckning bedömer elevens personlighet och sociala kompetens i form av initiativförmåga, lyhördhet, självständighet, kundbemötande och samarbetsförmåga. Eleverna ska kunna sköta sig och passa in i den rådande arbetsplatskulturen. Flera handledare beskriver att många elever inte är fokuserade och väljer att använda sin mobiltelefon i tid och otid och att det skickar negativa signaler till handledaren och arbetsplatsen. Resultatet visar också att handledarna inte alltid vet vad som ska bedömas och önskar att skolan i större utsträckning tar del i bedömningen av elevens kunskapsutveckling och informerar handledarna om vad de ska bedöma.

6.3 Hur beskriver handledaren att bedömningen av elevens yrkeskunnande går till?

De metoder som handledaren använder sig av vid bedömning av elevernas kunskapsutveckling under APL varierar. Utifrån deras utsagor kan tre kvalitativt skilda uppfattningar urskiljas; *dialog med kollegor* – en bedömning av elevens kunskapsutveckling utifrån samtal med arbetskamrater och arbetsledare, *bedömning utifrån magkänsla och egna erfarenheter* samt *formativ bedömning* då handledaren ger eleven löpande återkoppling genom att föra diskussioner med eleven om elevens lärande. I analysen framkom beskrivningar som handlar om på vilket sätt handledarnas bedömning har dokumenterats och i sin tur kommunicerats till skolan. Dessa svar har inte tagits med i resultatredovisningen eftersom de inte ansetts som relevanta för frågeställningen, men de finns med i analysen av resultatet.

6.3.1 Dialog med kollegor

Handledarna beskriver att de bedömer elevernas kunnande genom samtal och dialog med de kollegor och arbetsledare som eleven har arbetat tillsammans med. De ställer frågor om hur eleven har utfört sina arbetsuppgifter och på så sätt bildar de sig en uppfattning om elevens yrkeskunnande, intresse och beteende. Flera av handledarna har också själva sett eleven utföra olika arbetsmoment och samtalar med eleverna och ställer frågor för att ta reda på vilka kunskaper och färdigheter som eleven själv uppfattar att hon/han tillägnat sig under sin APL.

Vi, jag och projektledaren, pratar lite om det och sen pratar vi med de som de samarbetar med ute på fältet då om hur de fungerar och hur de sköter sig o.s.v. (H3).

Jag pratar med den som de har jobbat ihop med och utifrån det de säger och det ser jag ju med när jag är ute och tittar då va (H5).

Dels är jag ute på plats och sen så lyssnar jag av med gubbarna (H6).

Resultatet visar på att det förekommer att arbetsledaren är utsedd handledare för eleverna vilket kan innebära att arbetsledaren inte alltid följer eleverna i det dagliga arbetet utan har andra arbetsuppgifter som behöver göras. De handledare som utövar det dagliga handledarskapet har då en dialog med sin arbetsledare om hur det går för eleven, som i sin tur kommunicerar det vidare till skolan.

I analysen beskriver några av handledarna att det inte görs några större bedömningar av eleverna i årskurs 2, utan då är fokus att eleverna ska få prova på och känna hur det känns och att det inte krävs så mycket av eleverna då.

När eleverna går i tvåan har vi ingen direkt bedömning utan mer att har det funkat? Och jag brukar fråga har eleven trivts men vi gör inga större bedömningar i årskurs 2. Jag kräver inte så mycket i av dem i den årskursen. [...] Det tror jag är rätt sunt. Man behöver, de behöver få känna ett lugn i det de gör. [...] Jag tror de kan bli skrämda av och rädda av att de tycker det är svårt om man börjar ställa för höga krav i tvåan (H11).

Däremot ökar kraven i årskurs 3 när eleverna närmar sig slutet av sin yrkesutbildning och då behöver veta vad det handlar om, så att de kan söka ett arbete som motsvarar de krav och förväntningar arbetsgivaren ställer på en nyanställd medarbetare. Då gör handledarna en form av bedömning eller ger ett omdöme av elevens kunskapsutveckling tillsammans med sina kollegor som eleven har arbetat tillsammans med.

6.3.2 Bedömning utifrån magkänsla

Att bedöma och följa upp elevens kunskaper har av några handledare uppfattats som svårt att göra och det finns en osäkerhet om hur bedömningen ska gå till. Några handledare uttrycker att de använder sig av sin egen yrkeserfarenhet och går på ”magkänsla” och ”fingertoppskänsla” när de ska bedöma en elev.

Jag lyssnar ju med dem som har varit närmast, som de har arbetat ihop med. Det är väl det men den största bedömningen gör jag ju själv på egen känsla och hur gör jag den? Hur avgör jag den? Det är väl en magkänsla. [...] Det är svårt. För det ju i detta så antingen så passar man och det är ett visst slags folk som gör det och då fungerar det jättebra och då får man den känslan (H4).

Det är ju lite fingertoppskänsla vad man haft tidigare kanske som man jämför med, jag vet inte. Och ja, fingertoppskänsla. Tidigare erfarenheter. Kanske att man jämföra med sig själv i den åldern och försöker tänka tillbaka. Ingen är ju fullärd från början (H8).

Det som handledarna beskriver som svårt i hur bedömningen av elevens kunskapsutveckling ska gå till handlar om att man kan vara ensam i sitt jobb som handledare och inte har någon att samtala med om hur bedömning av elevens kunskapsutveckling kan gå till.

Det kan ju vara något för skolan att ordna till, ett bedömningsformulär. Som man efter praktiken slut kan gå igenom med både läraren och eleven. [...] Skolan skulle kunna vara ute lite oftare och att man kan göra bedömningen av eleven ihop med eleven. (H6).

[...] Den lappen hade kunnat vara lite mer information om hur man kanske ska bedöma eleven. Det hade nog inte varit fel. För det vet jag när vi, när jag gick på bygg så blev ju Calle kallad till skolan på möte där de gick igenom. Det är det ju inte längre. Det är ju lite synd. [...] Då vet man lite mer om vad man ska titta efter. (H7).

Det kanske kan sägas är en brist, man träffar ju ingen annan När man är ett mindre företag så träffar man ju ingen annan som har elever som man har ingen att bolla med riktigt så. Mer än skolan då. Man har ju svårt att göra någon bedömning jämfört med hur andra gör eller inte. Det kanske skulle vara bra om man träffar några andra företagare som även har elever Det kan jag tänka mig (H8).

Resultatet visar är att osäkerheten bottnar i att det finns en okunskap om hur bedömningen av elevens kunskapsutveckling under APL ska gå till. Handledarna använder sig av ”känsla” och tidigare egna erfarenheter. En av handledarna beskriver att det känns jobbigt att prata med yrkesläraren då eleven står bredvid om elevens kunskapsutveckling eftersom handledaren inte vet vad och hur han ska bedöma. Handledarna beskriver en önskan om att träffa fler handledare tillsammans med skolan för att prata om hur bedömningen ska gå till men också att bedömningen av elevens kunskapsutveckling görs tillsammans med eleven och skolan i form av trepartssamtal.

6.3.3 Formativ bedömning

Flertalet av handledarna beskriver att de använder sig av formativ bedömning. Eleven visar sina kunskaper genom att de utför ett visst arbetsmoment och under tiden ställer handledaren frågor till eleverna och ber dem förklara vad de gör och varför de gör som de gör. De diskuterar därefter tillsammans resultatet av utförd arbetsuppgift och vad de behöver tänka på att förbättra. Detta skiljer sig från den bedömning som görs i dialog med kollegor genom att handledaren medvetet använder sig av olika metoder för att bedöma elevens kunskapsutveckling där eleven själv deltar och är aktiv i sitt eget lärande, en form av tvåpartssamtal.

Sen sitter man ju oftast på raster och pratar och går igenom lite, det kan ju vara så nästan varje dag ibland (H2).

Likadant när vi står och tittar; förstår du och kan du förklara det för mig. Lite så tittar jag på det. Och när man pratar med dem så hör man ju när man frågar dem när de står där, vad ska ni göra nu eller vad ska ni göra nästa gång eller så nu ska vi göra detta, för det har de berättat för mig och de förstår vad de ska göra, då har de ju greppat lite (H5).

Och sen så har jag ju frågat honom för att han ska utvecklas. [...] Det är ju ett sätt för honom att växa då. Har jag tyck i alla fall (H10).

Hälften av handledarna beskriver att de ger återkoppling och feedback till eleverna löpande under APL. De ställer frågor och låter eleven få möjlighet att träna arbetsmoment vid flera tillfällen och utveckla sina yrkeskunskaper för att så småningom känna sig mer säker. En av handledarna ger följande exempel:

Samtal. Jag ställer en massa frågor. Ja, så eleven ska kunna känna efter den här tiden att jag har varit på alla moment både fyra och fem gånger. [...] Det kan vara att man får säga bitar som de själva har fått mäta ut hur de ska vara och då tittar jag på hur de har sågat och hur de har tänkt när de har sågat. Det kan vara, vi ska lägga plattor i ett rum och jag ber eleven gå in och mäta i rummet och sedan berätta för mig hur han tror att det kommer att bli. Hur ska vi skära plattorna mot väggarna i det här rummet? [...] Och sen brukar jag, det teoretiska, hur mycket vatten det ska vara i fix och fog, verktygslära, farliga elmaskiner och hur man använder dem. Det är ju vissa saker att tänka på innan man kör igång dem då (H11).

Den praktiska yrkesskickligheten är nära sammanvävd med den teoretiska yrkeskunskapen, vilket handledarnas bedömning av elevers arbeten visar. Handledarna använder sig av formativ bedömning för att ge eleverna möjlighet att växa in i yrkesrollen och utveckla sina färdigheter. De följer upp elevens utförda arbeten, ställer frågor och låter eleverna själva reflektera och beskriver vad de har gjort.

6.4 Resultatöversikt

I resultatöversikten nedan presenteras i tabellform översiktligt de tre utfallsrummen med tillhörande beskrivningskategorier.

1. Vad uppfattar handledaren att eleven ska lära sig under apl?
Praktiskt yrkeskunnande knutet till arbetslivet - Få en inblick i och prova på yrket och yrkeslivet i dess verkliga sammanhang genom att gå bredvid och ta del av olika praktiska arbetsmoment, lära sig att använda olika verktyg och maskiner. Eleven ska ges möjlighet att vara delaktig i arbetet och inte bara stå vid sidan av och titta på.

<p>Osäkerhet om vad eleven ska lära sig - Skolan bör kartlägga arbetsplatserna och vilka arbetsuppgifter eller moment som kan genomföras och på så sätt förbereda och stödja handledaren för sitt uppdrag. Handledarna uttrycker att det infinner sig en osäkerhet i hur handledarskapet ska fungera och vad som förväntas i rollen som handledare när det brister i informationen om vad eleven ska lära sig, vilket gör att det är svårt att hitta lämpliga arbetsuppgifter utifrån varje elevs förutsättningar.</p>
<p>Teoretiskt yrkeskunnande - Visa på helheten i yrket och koppla ihop teoretiska ämneskunskaper som exempelvis ritningsläsning med praktisk tillämpning. Andra teoretiska ämneskunskaper såsom god läs- och skrivförmåga samt matematiskt kunnande är viktigt även för det praktiska yrkeskunnandet.</p>
<p>Säkerhet på arbetsplatsen - Ta del av olika arbetsmiljöer för att lära sig förstå olika arbetsmiljörutiner och säkerhetsaspekter vid användning av olika maskiner och verktyg samt betydelsen av att använda rätt skyddsutrustning. Detta för att medvetandegöra eleverna och vilka faror som finns och minimera risker för tillbud eller olyckshändelser.</p>
<p>Att hantera kulturen på en arbetsplats - APL omfattar såväl praktiskt och teoretiskt yrkeskunnande som att förstå och bli en del av arbetsplatsens yrkeskultur och yrkesgemenskap. Arbetslivskulturen erbjuder eleverna ett lärande som är knutet till ett visst sammanhang vilket förutom yrkeskunnande även innefattar nyckelkvalifikationer. Det innebär att arbetslivet ställer krav på elevernas beteende såsom att lära sig att passa tider, vara noggrann i sitt arbete, arbeta självständigt men också att kunna möta och samarbeta med både kunder och kollegor.</p>

Tabell 1. Sammanställning av utfallsrum 1 och beskrivningskategorier av de intervjuades uppfattningar om vad eleven ska lära sig under APL.

<p>2. Vad bedömer handledaren hos eleven under apl?</p>
<p>Resultat av utfört arbete - Handledarna bedömer till viss del elevens yrkesskicklighet och yrkesmässiga kunskaper utifrån det resultat eleven uppnår när hon/han utför olika arbetsuppgifter och arbetsmoment.</p>
<p>Förstå instruktioner - handledarna bedömer till viss del elevens teoretiska yrkeskunskaper som till exempel hur de kan förstå och läsa en ritning samt förstå och omvandla instruktioner till praktiskt handlande.</p>
<p>Elevers intresse och beteende - Viljan att lära sig och intresset för vald yrkesutbildning är något handledarna bedömer och anser vara något av det viktigaste för att eleverna ska lyckas med sin yrkesutbildning. Förutom elevernas intresse bedömer handledarna i stor utsträckning elevens sociala kompetens och inriktar sin bedömning på förmågor som handlar om elevens beteende till exempel elevens initiativförmåga, självständighet, kundbemötande och samarbetsförmåga som viktiga förmågor att ta hänsyn till i bedömningen. De ingår som en betydelsefull del i det yrkeskunnande som eleven ska utveckla under sin utbildning och för att bli en del av yrkeskulturen.</p>

Tabell 2. Sammanställning av utfallsrum 2 och de intervjuades uppfattningar om vad de bedömer hos eleven under APL.

3. Hur beskriver handledaren att bedömning av elevens kunskaper går till?

Dialog med kollegor - Handledaren tar reda på hur det går för eleven på APL genom att lyssna av och samtala med arbetskamrater och arbetsledare som eleven har arbetat ihop med.

Bedömning utifrån magkänsla - Bedömningen av elevens kunskaper beskriver handledarna är svår att göra och det finns en osäkerhet om hur bedömningen ska gå till. Handledaren använder sig av en egen känsla, sin magkänsla och fingertoppskänsla. Handledaren utgår från sin erfarenhet och jämför med tidigare elever. Det kan också vara svårt att prata bedömning med yrkesläraren när eleven är med.

Formativ bedömning - Återkoppling till eleven om hur det går och vad som kan utvecklas och förbättras. Handledaren använder olika pedagogiska verktyg för att bedöma elevens kunskapsutveckling där eleven själv deltar och är aktivt i sitt egna lärande, en form av tvåpartssamtal. Önskemål finns att skolan i större utsträckning tar del i bedömning av elevens kunskapsutveckling i form av trepartssamtal.

Tabell 3. Sammanställning av utfallsrum 3 och de intervjuades uppfattningar om hur bedömning av elevens kunskapsutveckling under APL går till.

7 Diskussion

Historiskt sett har nästan all form av yrkesutbildning skett på en arbetsplats men idag handlar yrkesutbildningen om minst tre års studier på en gymnasieskola med inslag av arbetsplatsförlagt lärande. Bakgrunden till föreliggande studie är ett intresse för vilket lärande som pågår ute på arbetsplatserna och vad handledarna uppfattar som viktigt för kommande yrkesutövning. Min egen erfarenhet utifrån undervisning på ett yrkesprogram och genom föreliggande studie, har visat att handledarna har stor betydelse för att höja kvaliteten av elevernas lärande på APL. Eftersom få studier har genomförts av APL utifrån ett handledarperspektiv har målet varit att bidra till kunskapsuppbyggnaden inom nämnda område.

Studien har avgränsats till att studera handledares uppfattningar av APL och yrkeskunnande på gymnasieskolans yrkesutbildning - vad uppfattar handledarna att eleverna ska lära sig under APL samt vad och hur de bedömer elevernas kunskapsutveckling. Studien har omfattat 12 handledare med anknytning till ett bygg- och anläggningsprogram. I rapporter från Skolinspektionen (2011:2, 2013) och Skolverket (2015) har förts fram synpunkter på att det finns brister i APL, vilket har förstärkts av resultaten från denna studie. Resultaten visar att det finns delar i APL som behöver förbättras och utvecklas för att nå en högre kvalitet i det arbetsplatsförlagda lärandet.

7.1 Syfte och metod

Att genomföra kvalitativ forskning är en utmaning enligt Kvale och Brinkman (2009) och menar att det stimulerar till att fundera över hur insamlat datamaterial kan skapa mening, identifieras samt förklara mönster och teman. Svårigheten med att studera vad och hur handledarna bedömer elevens kunskapsutveckling har gjort sig påmind vid flera tillfällen under studien då uppsatsens frågeställningar ligger väldigt nära varandra. Under intervjuerna visade det sig nödvändigt att för handledarna förtydliga vad som skiljde vad från hur. Risken fanns annars att en sammanblandning kunde ske mellan frågeställningarna ”vad eleven ska bedömas för” och ”hur bedömningen skall gå till”. Hur handledarna bedömer en elevs kunskapsutveckling beskrevs utifrån någon form av dokument som ska fyllas i för att kunna kommunicera elevens lärande till skolan och inte i första hand hur handledaren gick tillväga för att bedöma elevens lärande. Resultatet av analysen har trots att frågorna ligger nära varandra visat på variationer i uppfattningar hos handledarna om att vad som bedöms hos eleven skiljer sig från hur detta görs.

Intervjuerna av handledarna har genomförts på den plats där studien ägt rum, vilket är en viktig del i livsvärldsfenomenologisk forskning och har underlättat för mig som forskare att förstå handledarnas uppfattningar och erfarenheter av sin livsvärld. Intervjuerna av handledarna var dock inte

alltid helt lätta att genomföra. Under intervjuerna har det vid flera tillfällen varit påtagligt att några av handledarna kände sig osäkra på sin egen uppfattning och vad de skulle svara. De var inte vana att sätta ord på och beskriva hur de uppfattar handledning av elever och elevers lärande. Det resulterade i att flera följdfrågor ställdes och förtydliganden fick göras under intervjuerna. Detta är dock inte helt oproblematiskt eftersom jag som ställer frågorna är en del av den livsvärld som ska studeras och detta kan tänkas påverka resultatet. Trots att en intervju handlar om ett noggrant förberett samtal med tydlig struktur och syfte där intervjuaren leder samtalet och noggrant lyssnar till den intervjuades berättelse, blev det uppenbart svårt att få till ”längre svar” på frågorna som ställdes.

Att vissa handledare var ovana vid att verbalt uttrycka sina uppfattningar om handledning kan vara ett uttryck för att handledarna själva ser handledningsuppdraget som en icke-fråga och inte som att de är en pedagogisk resurs i elevernas yrkeslärande, vilket även har visats i andra studier (Höghielm, 2014). Utifrån egna erfarenheter och från resultaten från föreliggande studie, prioriterar inte en del företag/arbetsplatser handledning av elever, vilket gör det svårt för handledarna att få tid till att sätta sig in i uppdraget. Detta medför att några handledare har haft svårigheter att uttrycka och beskriva elevens kunskapsutveckling och vilka mål som eleven ska uppnå under APL.

En fenomenografisk ansats valdes som analysverktyg för studiens syfte att beskriva hur handledare uppfattar APL med fokus på lärandeobjekt och bedömning. De kvalitativt skilda uppfattningar som framkom i intervjuerna sammanställdes i ett excelark, färgkodades och sammanfördes därefter systematiskt i beskrivningskategorier som växte fram under analysens gång. Färgkodningen av de enskilda handledarnas beskrivningar bidrog till en tydlig överblick av handledarnas uppfattningar vilket underlättade bearbetningen av materialet och möjligheten att jämföra, tolka och beskriva resultatet. Analysen bidrog också till att synliggöra behovet av att genomföra ytterligare två intervjuer för att säkerställa att de svar som erhållits var tillräckligt uppfyllda eller mättade för att nå syftet med studien. Vald ansats har således varit ett lämpligt verktyg för att tydligt kunna beskriva studiens huvudsakliga resultat.

7.2 Resultat

Resultatet av föreliggande studie visar att handledarna upplever att de inte har tillräckligt med kunskap och information från skolan om vad eleverna ska lära sig på APL, vilket kan innebära svårigheter att hitta passande arbetsuppgifter. Därmed försvåras handledaruppdraget och tydligare information och riktlinjer från skolan önskas för att skapa bättre förutsättningar så att eleven kan utveckla sitt yrkeskunnande under APL. Okunskap om målet med APL komplicerar också uppdraget för handledaren och gör det svårt att både vara intresserad och motiverad för sitt uppdrag.

Detta stämmer väl överens med andra studier (Kirpal & Tutschner, 2008) som visar att handledare behöver komplettera god yrkeskompetens med pedagogisk kompetens samt ledningskompetens för att möta framtidens behov av handledning. Å andra sidan har studien visat att flera handledare är mycket intresserade och pedagogiskt kunniga och väl insatta med målen för APL. Dessa handledare har genomgått handledarutbildning vilket visar att vissa företag ser fördelarna med att satsa på god handledning för elever under APL.

När det gäller bedömning av eleverna framträder särskilt i resultaten att det som handledarna uppfattar att eleverna ska lära sig under APL inte överensstämmer med vad de sedan främst bedömer. Det finns en diskrepans mellan vad handledarna vill att eleverna ska lära sig och vad de faktiskt lär sig. Liksom Berglund (2009) och Tsagalidis (2008) har redovisat i sina studier prioriterar och bedömer handledarna i första hand elevers beteenden framför specifika yrkeskunskaper och en särskild svårighet utgörs av att bedöma vissa elever med bristande motivation och intresse för det arbetsplatsförlagda lärandet och som yttrar sig i att inte passa tider, svag initiativförmåga, svårt att arbeta i grupp och passa in i det sociala mönstret. Att elevers intresse och vilja till lärande brister enligt handledarnas beskrivningar kan å andra sidan bland annat bero på handledarens oförmåga och bristande kunskap till att pedagogiskt leda elevernas lärande under APL. Genom att stärka handledarnas kunskaper och medvetenhet om vad handledning av elevers lärande innebär, kan handledarnas engagemang öka och i sin tur leda till högre motivation och intresse hos eleverna.

Att bedöma elevens kunskapsutveckling under APL beskriver flertalet handledare är svårt och resultatet visar tydligt att det råder en okunnighet om hur elevens lärande ska bedömas. Risken blir uppenbar att bedömningen sker på ”magkänsla” eller ”egen tidigare erfarenhet” och därför inte utgår från elevens kunskapsutveckling och vad eleverna ska lära sig. Gymnasieskolans yrkesutbildningar behöver stärkas och utvecklas med engagerande handledare som främst genom utbildning i handledning utbildar och handleder elever med rätt innehåll och ger rättssäkra bedömningar/omdömen av elevens kunskaper i ett nära samspel med skolan. Skolan skulle här behöva ta fram en tydligt strukturerad process för vad handledaren ska bedöma eller ge omdöme om hos eleven och hur det ska gå till för att säkerställa att eleven får en så rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning som möjligt.

7.2.1 Några reflektioner kring studiens resultat

Vad är handledning och hur ska handledning bedrivas kopplat till yrkesutbildningens mål och syfte? Den okunskap och osäkerhet som handledarna ger uttryck för visar att handledarna och läraren inte delar en gemensam regional livsvärld när det gäller handledning av yrkespraktik. Det finns olika

uppfattningar om vad handledning är och syftar till. För varje elev som deltar i det arbetsplatsförlagda lärandet ska en handledare utses som har nödvändiga kunskaper och erfarenheter för uppdraget. Ansvar att utse lämplig handledare är arbetsplatsens och det finns inga uttalade krav på att handledaren ska ha genomfört en formell handledarutbildning (SFS 2010:2039). Utifrån föreliggande studies resultat framstår det som viktigt att ställa sig frågan om vad som menas med nödvändiga kunskaper och erfarenheter eller att vara lämplig som handledare. Frågorna behöver lyftas och diskuteras av skola och arbetsplats tillsammans för att hitta en gemensam uppfattning av vilka kunskaper och erfarenheter som är nödvändiga för att nå mål och syfte med det arbetsplatsförlagda lärandet. Skolan bör ta initiativet till en sådan diskussion eftersom den har ett betydande ansvar för de pedagogiska processerna och lägger idag ett stort ansvar i knät på arbetsplatserna att utse handledare utan att mer tydligt och klart diskutera innebörden av vad ett sådant uppdrag kräver.

Liksom Skolinspektionens granskning (2011:2) visar föreliggande studie att handledarna inte fick tillräcklig eller ingen information av läraren om vad eleven ska lära sig, vilket resulterade i att handledarna efterfrågar ett tätare samarbete med skolan och mer delaktighet i utbildningen. Detta medför att skolan i större omfattning behöver ta ett ansvar för att samverka med arbetsplatserna. En orsak kan vara (Nilsson, 2000) att läraren alltmer har skilts från yrkesutövningen och idag enbart fungerar som utbildare i skolan. Utifrån egen erfarenhet och föreliggande studie beskriver handledarna att lärarna sällan är ute och besöker arbetsplatserna vilket kan betyda att läraren inte ges möjlighet eller har förutsättningar för att möta handledarna. Ett grundläggande behov för att öka kvaliteten i APL är att organisera det arbetsplatsförlagda lärandet så att det ges möjlighet till fler möten mellan skolan och arbetsplatsen. Lärarna behöver knytas närmare arbetsplatsen och yrkesutövningen liksom handledarna behöver en närmare kontakt med skolan. Här har både skolan och arbetsplatsen ett ansvar för att med gemensamma ansträngningar överbrygga det som skiljer skolans kultur från arbetslivskulturen så att samverkan kan ske.

Handledning har alltid spelat en stor roll inom hantverkstraditionen och därmed yrkesutbildningen. Vilken typ av handledning är det arbetsplatsförlagda lärandet? Enligt Nilsson (2000) behövs yrkesutövare, handledare, som i sin profession har en mer utbildande funktion som en del i sin yrkesroll. Mårtensson (2014) menar att det inte längre räcker att bara vara en god yrkesman eller yrkeskvinna utan handledaren behöver dessutom ha pedagogisk kompetens. Är det att ställa för höga krav på handledarna? Det finns självklart ett behov av att utveckla en handledarutbildning som ett led i att förbättra APL, vilket också föreliggande studie har visat. Omfattningen av utbildningen bör dock anpassas till de olika yrkesutbildningarnas behov eftersom behovet av pedagogisk kompetens kan

variera i förhållande till den yrkesutbildning som avses. Bedömningen av elevernas kunskapsutveckling måste också vara rättssäker och likvärdig. Blir handledarutbildningarna för omfattande finns dock risken att dessa utbildningar blir alltför akademiserade och fokus flyttas från det som är handledarens huvudsakliga uppgift att skola in eleven i ett yrke.

7.3 Avslutning

Avslutningsvis visar föreliggande studies resultat på brister i såväl organisation som samverkan mellan skola och arbetsliv. Handledarna uttrycker önskemål om att ha ett närmare samarbete med skolan om vad APL ska innehålla samt gemensam uppföljning och bedömning av elevens kunskapsutveckling. Utifrån respektive programs givna förutsättningar bör handledare och lärare få möjlighet att arbeta framåtsyftande med åtgärder som påverkar utbildningens kvalitet och innehåll i positiv riktning. Ett förslag är att de lokala programråden arbetar aktivt med de övergripande förutsättningarna för att genomföra en utbildning som svarar mot de behov som handledarna ställer det vill säga utbildning i pedagogisk kompetens samt ledarkompetens. Handledarna skulle därmed känna större trygghet att ta emot och handleda eleven på arbetsplatsen. Genom att stödja och stärka rollen som handledare tydliggörs vad som förväntas av arbetsplatsen respektive skolan. Utifrån egen erfarenhet förstärker utbildade och engagerade handledare elevens lärande och motivation. Att utbilda handledare som verkar i ett nära samarbete med skolan är att investera för framtiden och stärka kvaliteten i elevernas kunskapsutveckling under APL och yrkesutbildningen som helhet.

På samma sätt som handledarna behöver utbildning i handledning, behöver yrkeslärarnas samverkan med handledarna utökas och de behöver ges möjlighet att besöka arbetsplatserna regelbundet. Vidare bör APL finnas med i skolans systematiska kvalitetsarbete för att följa upp och säkerställa att utbildningens mål och syfte nås.

Ambitionen är att resultatet av föreliggande studie kan bidra till samtal och diskussioner på gymnasieskolans yrkesprogram om vilket lärande som pågår ute på arbetsplatserna och om vad handledarna uppfattar som viktigt lärande för kommande yrkesutövning. Förhoppningsvis kan resultatet användas som stöd för de handledare och yrkeslärare som arbetar med det arbetsplatsförlagda lärandet.

8 Referenser

- Alerby, E. (2000). Lärande - några betraktelser från olika horisonter. I E. Alerby, P. Kansanen & T. Kroksmark (red.), *Lära om lärande* (s. 17-28). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion - Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Uddevalla: Daidalos AB.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. i M. Hugo, & M. Segolsson, *Lärande och bildning i en globaliserad värld* (s. 83-98). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J., & Brolinson, P-E. Nationalencyklopedin, fenomenologi. Hämtad 2013-02-22 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/fenomenologi>
- Berglund, I (2009). *Byggarbetsplatsen som skolan – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning* (Doktorsavhandling, Stockholm Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete). Stockholms Universitet: AB Printcenter. Hämtad 2015-10-28 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:235820/FULLTEXT02.pdf>
- Berglund, I. & Lindberg, V. (2012). Assessment of vocational knowing: experiences from the Swedish pilot project with Upper secondary apprenticeship 2008-2011. *Bulletin of the Institute of Technology and Vocational Education, Nagoya University, Japan* (Special Issue). (invited article)
- Carlsson, C., Gerrevall, P. & Pettersson, A (2006). Bedömning av yrkesrelaterat kunnande. Stockholm: PRIM-gruppen, Lärarhögskolan i Stockholm. Hämtad 2015-10-28 från http://www.su.se/polopoly_fs/1.163909.1390460744!/menu/standard/file/Bed_yrkesrelaterat_kunnande.pdf
- Ellström, P.-E. (1996). Livslångt lärande. *Göteborgs universitet*. Hämtad 2013-11-23 från http://www.kultur.gu.se/digitalAssets/1182/1182110_ellstrm.pdf.
- Ellström, P. E., & Hultman, G. (2004). *Lärande och förändring i organisationer. Om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, J., Käll, L., & Sveneaus, F. (2010). P1 Filosofiska rummet; Om fenomenologi. (P. Sandberg, intervjuare). Hämtad 2010-05-23 från <http://sverigesradio.se/sida/avsnitt/71587?programid=793>
- Europaparlamentets och rådets rekommendation 2006/962/EG av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande (2006). [Europeiska unionens officiella tidning L 394

- av den 30.12.2006]. Hämtad 2015-12-03 från <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=uriserv:c11090>
- Höghjelm, R. (2006). Yrkesförberedande utbildning på yrkets villkor. *Yrkesläraren*, Nr 04, s.14-16. Hämtad 2015-12-01 från http://www.lararnasnyheter.se/sites/default/files/pdfarch/YL_06_04_99_s14-17.pdf
- Höghjelm, R. (2014) *Man lär så länge man har elever – yrkeselevers arbetsplatslärande ur företagsperspektiv*. (RATIO rapport, 2014:15). Stockholm: Kompetens för tillväxt. Stockholms universitet. Hämtad 2015-12-01 från <http://ratio.se/publikationer/man-lar-sa-lange-man-har-elever/>
- Jernström, E. (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärningar*. Doktorsavhandling. Luleå: Filosofiska fakulteten. Institutionen för lärarutbildning. Hämtad 2016-02-15 från <http://epubl.ltu.se/1402-1544/2000/20/LTU-DT-0020-SE.pdf>
- Jernström, E. (2007). I handledarens fotspår. I T. Kroksmark & Åberg, K (red.), *Handledning i pedagogiskt arbete* (s. 143-164). Lund: Studentlitteratur.
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008). Eurotrainer Makin Lifeling learning possible. Vol 1. Hämtad 2016-02-14 från <http://www.adam-europe.eu/prj/4355/prd/2/1/00010607.pdf>
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund. Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund. Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, V. (2003). *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärande praktiker och kunskapstransformationer*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindgren, G. (1994). Fenomenologi i praktiken. I Starrin, B. & Svensson, PG, *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 91-110). Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2014). *Bedömning för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Boot, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning - gymnasial yrkesutbildning på förskola*. (Licenciatavhandling, Linköping Institutionen för beteendevetenskap och lärande, LiU-PEK-R-259). Linköping: Linköpings universitet. Hämtad 2015-12-05 från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:766291/FULLTEXT01.pdf>

- Nilsson, L. (2000). Ds 2000:62 Bilaga 1, Den glömda arbetsuppgiften. *Samverkan mellan skola och arbetsliv. Om möjligheterna med lärande i arbete*, s 245-246. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer. Hämtad 2016-02-12 från <http://data.riksdagen.se/fil/C63C3AB3-BF47-47FA-9C40-07C93FA87358>
- Norton, K, & Rafferty, M. (2010). Work, skills and training in the Australian red meat processing sector. Hämtad från
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning. Vägval i internationell belysning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Hämtad 2015-10-22 från <http://www.regeringen.se/sb/d/11356/a/126461>
- Sandal, A-K., Smith, K. & Wangensteen, R. (2014). Vocational Students Experiences with Assessment in Workplace Learning. *Vocations and Learning*. 7(2), 241-261. Hämtad 2016-05-02 från <http://link.springer.com.e.bibl.liu.se/article/10.1007/s12186-014-9114-z/fulltext.html>
- Sandin, B., & Säljö, R. (2006). *Utbildningsvetenskap - ett kunskapsområde under formering*. Falun: Carlssons Bokförlag.
- Segolsson, M. (2006). *Programmeringens intentionala objekt. Nio elevers uppfattningar av programmering*. Licenciatavhandling 2006:50. Karlstad. Karlstads universitet.
- Selander, S. (2015). Handledning. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2015-12-10 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/handledning>
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm. Utbildningsdepartementet
- Skolinspektionen. (2011:2). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken - en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen. (2013). *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram*. Lund: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2001). *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning. Några forskarperspektiv*. Stockholm: Stockholm Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Edita.
- Skolverket. (2011b). *Bedömning i yrkesämnena - dilemman och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011c). Hämtad 2015-12-30 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/bedomning/tema-bedomning/hur-ser-bedomningspraxis-ut-i-sverige-1.157700>
- Skolverket. (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Samlad redovisning och analys inom yrkesutbildningsområdet*. Stockholm: Skolverket.
- SOU, 2008:27. *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Tsagalidis, H (2008). *Därför fick jag bara godkänt. Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandling. Pedagogiska Institutionen. Stockholms universitet. Hämtad 2015-11-05 från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:199781/FULLTEXT01.pdf&sa=U&ei=74dPU7DUGomRyASbx4LIAQ&ved=0CCEQFjAB&usg=AFQjCNHw0EXGj6RCNmfujveiHFSqRRzM7g>
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (1990). Hämtad 2014-04-21 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wyszynska Johansson, M. & Loeb, H. (2015). Yrkeslevers erfarenheter om bedömning och återkoppling – kritiska röster från barn- och fritidsprogrammet. *Forskning om undervisning och lärande*. Nr 14, 6-23. Hämtad 2015-10-28 från http://www.forskul.se/ffiles/0078F82B/ForskUL14_s6-23.pdf
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning. Skolledares perspektiv på grupphandledning*. (Doktorsavhandling, Dissertation Series No. 9). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Bilaga I Intervjuguide handledare

Inledning intervjun

- Syftet med intervjun och arbetet
- Forskningsetiska regler
- Klargörande frågor ställs

Tema 1

Deltagarnas generella upplevelser av det arbetsplatsförlagda lärandet.

Syfte

Fånga erfarenheter och uppfattningar om det arbetsplatsförlagda lärandet och skapa en bild av hur handledarna upplever samverkan mellan skolan och arbetsliv.

Klargörande frågor

- 1) Beskriv hur du arbetar med APL?
- 2) Vilka förväntningar har skolan på dig som APL-handledare?
- 3) Vilka förväntningar har du som handledare på skolan?
- 4) Vilka förväntningar har du på det arbetsplatsförlagda lärandet och vad det skall leda till?
- 5) Vilka brister ser du finns i det arbetsplatsförlagda lärandet.

Tema 2

Handledarnas bedömning av elevernas kunskaper på APL. Vad är det tänkt att eleverna ska lära sig? Vad bedömer du? Hur gör du när du bedömer APL?

Syfte

Fånga handledarnas beskrivning av på vilka grunder elevernas yrkeskunskaper.

Klargörande frågor

- 1) Hur ofta har skolan kontakt med dig som handledare?
- 2) På vilken information grundar sig bedömning av elevernas lärande?
- 3) Vad bedömer du?
- 4) Hur går bedömningen till?
- 5) Hur kommunicerar du som handledare elevens kunskapsutveckling till skolan?