

**FORSKNING
FÖR SKOLAN**

Att utbilda nästa generation i yrket

- En kunskapsöversikt om och för yrkeslärare



Skolverket

Att utbilda nästa generation i yrket

- En kunskapsöversikt om och för yrkeslärare

Skolverket

Beställningsadress:

Skolverkets publikationsservice

Telefon: 08-527 332 00

E-post: publikationsorder@skolverket.se

www.skolverket.se/publikationer

Beställningsnr: 19:1578

ISBN: 978-91-7559-334-0

Grafisk form: AB Typoform

Foto omslag: TT HISTORICAL

Tryck: Elanders Sverige

Upplaga: 5 000 ex

Förord

Yrkeslärare ska representera både skolan och det tidigare yrkets kulturer. Det innebär att de har en komplex roll eftersom de behöver balansera dubbla identiteter – som lärare och som branscharbetare. Vilken identitet som dominerar påverkar hur undervisningen realiseras, vad gäller bland annat innehåll, kunskapssyn och rekonstruktion av kön och klass. Forskningen, tillsammans med rektorers, lärares och elevers erfarenheter, ger nödvändig kunskap för att utveckla yrkesutbildningen så att den kan möta morgondagens arbetsmarknad som allt mer kommer att lämna den industriella eran och kliva in i den digitala.

Denna kunskapsöversikt ger, genom nationell och internationell forskning, underlag för att på vetenskaplig grund diskutera yrkeslärares arbete och deras dubbla identiteter.

Kunskapsöversikten är framtagen av Linköpings universitet genom professor Per Andersson. Författaren som har skrivit översikten svarar självständigt för innehållet och de slutsatser som dras.

Kjell Hedwall
Avdelningschef

Eva-Lena Lindster-Norberg
Undervisningsråd

Innehåll

- 7 Inledning**

- 11 Yrkesläraren och den dubbla identiteten**
 - 14 Balans mellan de olika identiteterna
 - 16 Att vara en del av en profession
 - 21 Forskning om yrkeslärares professionella utveckling

- 28 Yrkeslärare i olika sammanhang**
 - 28 Yrkesutbildningens ämnesbredd
 - 30 Yrkesutbildning i olika länder

- 38 Att bli yrkeslärare**
 - 38 Yrkeslärarens bakgrund – olika vägar till läraryrket
 - 42 Lärautbildningens roll

- 50 Yrkeslärarens arbete**
 - 50 Samspelet mellan lärare och elev
 - 54 Undervisning och didaktik
 - 70 Det breda "didaktiska fältet"
– yrkesutbildning i skola och arbetsliv
 - 78 Bedömning av yrkeskunnande

- 86 Vad styr yrkeslärarens arbete?**
 - 90 Läroplan och kursplaner

- 92 Yrkeslärares kompetensutveckling**
 - 95 Utveckling av lärarkompetens
 - 96 Vidareutveckling av yrkeskompetens
 - 102 Yrkeslärarkompetens

104 Yrkeslärare för framtiden

107 Referenser

Inledning

För att vårt samhälle ska fungera krävs att både ungdomar och vuxna väljer att utbilda sig till en mängd olika yrken. Yrkesutbildningen bygger på att de som är verksamma inom ett yrke bidrar på olika sätt. Många får den viktiga uppgiften att vara handledare för yrkeselever som genomför den del av sin utbildning som är arbetsplatsförlagd. En ännu viktigare uppgift får den som lämnar arbetet i sitt grundyrke och tar steget till att bli yrkeslärare. I alla yrkesutbildningar har läraren en nyckelroll – en roll som ska utövas dels i nära samspel med branscher, arbetsgivare och yrkesverksamma, dels i samspel med ämneslärare, skolledare och andra grupper inom skolan. Att vara yrkeslärare handlar i slutändan om att bidra till utvecklingen av nästa generation i ett yrke.

Yrkeslärare arbetar liksom andra lärare tillsammans med en mångfald av elever, som alla är mer eller mindre målinriktade när det gäller vad de vill ”bli” och har skiftande erfarenheter av tidigare utbildning. Vissa elever är ungdomar som är på väg att skolas in i vuxenlivet samtidigt som de går en gymnasieutbildning – en inskolning där yrkesläraren spelar en viktig roll. Andra elever är vuxna, som med sin individuella historia kommer till en yrkesutbildning senare i livet – en del har kanske relevanta tidigare yrkeserfarenheter och -kunskaper som yrkesläraren både kan validera och ge erkännande åt.

Yrkeslärare har sin bakgrund i ett ”grundyrke”, alltså ett yrke som de har utbildat sig till och varit verksamma inom innan de valde att bli lärare. Det är inom

grundyrket som de har sitt ämneskunnande, det vill säga det ämne som de undervisar i, om och för. Precis som andra lärarkategorier undervisar yrkeslärarna i olika ämnen och om ämnesinnehållet i dessa ämnen – men dessutom undervisar de *för* något: de förbereder sina elever för anställning i ett yrke.

I de flesta fall är lärarnas grundyrken samma yrken som de nu utbildar eleverna för. Inom vissa yrkesområden är det dock vanligt att yrkeslärarna har ett grundyrke med akademisk utbildning inom området – exempelvis sjuksköterskor och socionomer som undervisar blivande undersköterskor på vård- och omsorgsprogrammet eller förskollärare som undervisar blivande barnskötare på barn- och fritidsprogrammet. Oavsett bakgrund handlar arbetet som yrkeslärare om att föra samman två yrken och yrkesidentiteter i ett, då grundyrket och läraryrket förenas i att vara yrkeslärare. Tillsammans står därmed yrkesutbildningen och yrkeslärarna för en omfattande och – inte minst – viktig verksamhet.

Skolverkets rapport *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017* visar att ungefär en tredjedel av eleverna valde att gå en yrkesutbildning. Det totala antalet elever på yrkesprogrammen var ungefär 94 000, vilket innebar en ökning för första gången sedan 2011 – något som främst kan förklaras av ökande ungdomskullar.

Yrkesutbildningen på gymnasienivå omfattar även den kommunala vuxenutbildningen. Skolverkets rapport *Samlad redovisning och analys inom yrkesutbildningsområdet* ➔ visar att omkring 77 000 elever deltog i yrkeskurser under 2015. Inom vuxenutbildningen är det

vanligt med deltidstudier, omfattning motsvarar knappt 40 000 helårsplatser.

Statistik från Skolverket från 2018 visar även att yrkeslärarna utgör ungefär en fjärdedel av det totala antalet gymnasielärare. Yrkeslärare är alltså en stor yrkesgrupp med en viktig uppgift att fylla i samhället. Det finns dessutom tydliga politiska ambitioner att stärka yrkesutbildningen för att fylla arbetsmarknadens behov. Skolverkets återkommande prognos av behovet av olika lärarkategorier visar att rekryteringsbehovet för yrkeslärare är ca 17 000 fram till 2031.

Syftet med den här kunskapsöversikten är att ge en bild av vad det handlar om att vara yrkeslärare och vilka utmaningar som denna yrkesgrupp möter i sitt arbete, baserat på en genomgång av den kunskap som finns att hämta i forskningen i Sverige och i andra länder. Denna kunskap – och den omfattande erfarenhet som alla yrkeslärare och andra verksamma i yrkesutbildningen har – kan tillsammans bidra till utvecklingen av en yrkesutbildning baserad på forskning och beprövad erfarenhet.

Kunskapsöversikten är upplagd på följande sätt:

Kapitel 1 ger en sammanfattning av kunskapsläget om yrkeslärarens dubbla yrkesidentitet, vilket handlar om att kombinera ett tidigare yrke, grundyrket, med läraryrket för att utveckla en yrkesläraridentitet. Därefter följer ett kapitel som presenterar och diskuterar något av den mångfald som finns när det gäller yrkeslärare och de olika sammanhang där yrkesutbildning äger rum.

Vägen till att bli yrkeslärare tas upp i kapitel 3, som handlar om yrkeslärarutbildning och hur denna föregår

eller kombineras med arbetet som lärare. Yrkeslärarens arbete har varit föremål för förhållandevis omfattande forskning, vilket framgår av kapitlet med denna titel, kapitel 4. Där behandlas bland annat yrkesdidaktik, kopplingen mellan skola och arbetsliv i utbildningen, samt bedömning inom yrkesutbildning och vid validering.

De följande kapitlen tar upp styrningen av yrkeslärarens arbete, samt förutsättningar för kompetensutveckling i arbetet som yrkeslärare. Slutligen diskuteras yrkeslärare och utvecklingen med sikte på framtidens yrkesutbildning.

Yrkesläraren och den dubbla identiteten

Detta kapitel sätter fokus på frågan: Vem är yrkesläraren? Utgångspunkten är att yrkeslärare – i alla fall i ett sådant system som vi har i Sverige – har en dubbel yrkesidentitet. De har sin bakgrund i ett "grundyrke" som de utbildat sig för, varit verksamma inom och som i många fall dessutom är det yrke för vilket de nu utbildar sina elever. Samtidigt har en yrkeslärare helt eller delvis lämnat grundyrket för att bli lärare, men förväntas – och behöver – ändå ha kvar sin förankring i grundyrket eftersom det är just yrkeskunnandet som utgör själva ämnesinnehållet i yrkesutbildningen där man undervisar.

Vem är då yrkesläraren? Jo, det handlar både om att vara en undervisande lärare och samtidigt vara en representant för grundyrket. Det behövs med andra ord en dubbel yrkesidentitet och yrkeskompetens för att kunna fullgöra sin uppgift som yrkeslärare fullt ut. Denna dubbla identitet och kompetens är mer eller mindre nödvändig, men samtidigt innebär den ibland en svår ekvation att få ihop. Utmaningen är särskilt tydlig i den svenska yrkesutbildningen, eftersom det här är yrkesläraren som har huvudansvaret för att eleverna utvecklar det efterfrågade yrkeskunnandet – både i skolan och på kommande arbetsplatser.

Detta kan jämföras med andra länder och system för yrkesutbildning, där ansvaret för det arbetsplatsförlagda

lärandet i större utsträckning ligger på handledarna på de arbetsplatser där eleverna praktiserar eller är lärlingar, och där lärarna i första hand har fokus på det skolförlagda lärandet och undervisningen i de mer teoretiskt inriktade delarna av yrkeskunnandet. En annan skillnad är att arbetet som yrkeslärare i Sverige oftast är ett heltidsarbete, medan det i andra länder oftare är ett deltidsarbete, som kan kombineras med fortsatt yrkesverksamhet i grundyrket.

Går det att behålla sitt yrkeskunnande och sin identitet som kock, snickare, rörmokare, CNC-operatör etc. och samtidigt gå in i ett nytt yrke och vara lärare? En del av svaren på den frågan kommer i senare kapitel, som sätter fokus på vad det innebär att bli yrkeslärare och på vad kompetensutveckling kan innebära för denna lärargrupp. Ett första svar är ändå att det både finns möjligheter och begränsningar – det både går och inte går. Vissa delar av yrkeskompetensen är svårare att upprätthålla. Det finns praktiska färdigheter som kräver övning i en omfattning som lärarens arbetsvillkor kanske inte ger utrymme för, även om detta vore önskvärt. Förändringar i arbetslivet, exempelvis när det gäller ny teknik, innebär dessutom att det inte räcker att upprätthålla den kompetens som krävdes när läraren arbetade i grundyrket, eftersom det ofta är delvis annan kompetens som krävs idag och som eleverna behöver ges möjlighet att utveckla.

Den nya kompetensen kan därmed vara svår att utveckla för en person som inte arbetar i yrket regelbundet. Vi återkommer senare till hur yrkeslärare kan hantera denna utmaning när det gäller den reella kompetensen som är förknippad med yrket.

En annan aspekt av problematiken handlar om själva yrkesidentiteten: Kan en yrkeslärare fortsätta att identifiera sig med sitt grundyrke – och dessutom uppfattas som en medlem av yrkeskåren – även om hen inte längre är verksam i yrket? Detta handlar både om hur läraren ser på sig själv och om hur (de tidigare) kollegerna i grundyrket ser på läraren. Att läraren uppfattas som en legitim företrädare för yrket är i de flesta fall mycket viktigt för att yrkesutbildningen ska ha legitimitet gentemot arbetslivet och i förlängningen även gentemot eleverna.

Den dubbla yrkesidentiteten är därmed central för att förstå arbetet som yrkeslärare, men något som framstår som nog så viktigt är att de två identiteterna samspelar och integreras med varandra. Valerie Farnsworth och Jeremy Higham belyser med exempel från en provins i Kanada hur yrkeslärare kan utvecklas så att de både kan ha en identitet som lärare och en identitet som professionella i förhållande till sitt tidigare yrke. De beskriver den dubbla identiteten som en hybrid där de två delarna utvecklas tillsammans i en positiv riktning, och där lärarnas personliga erfarenheter från det tidigare yrket blir värdefulla i läraryrket. Att läraren har kvar kopplingen till det professionella sammanhanget i yrket gör att undervisningen kan bli mer meningsfull och yrkesrelevant.

Farnsworth och Higham lyfter även fram att villkoren för att bli lärare har betydelse för denna utveckling. Villkoren i den studerade provinsen innebar, liksom i Sverige, en möjlighet att börja arbeta som yrkeslärare utan att ha gått en lärarutbildning. Men även om den möjligheten finns betonar forskarna betydelsen av att de nya lärarna sedan påbörjar en lärarutbildning. Detta är något som

underlättas av att yrkeslärarutbildningen erbjuds i flexibla former som anpassats till att lärarstudenterna redan är verksamma som lärare.

Balans mellan de olika identiteterna

När Andreas Fejes och Susanne Köpsén genomförde intervjuer med lärare på olika yrkesprogram visade det sig att de lärare som hade en balans mellan den tidigare yrkesidentiteten och yrkeslärarrollen hade bäst förutsättningar att lyckas med sin undervisning. Det visade sig dock svårt att bibehålla den balansen om det inte gavs förutsättning att få kompetensutveckling i grundyrket.

I en annan studie undersökte Mattias Nylund och Björn Gudmundson hur svenska yrkeslärare på bygg- och anläggningsprogrammet ser på sig själva. Det visade sig att en del av lärarna främst identifierade sig själva som hantverkare medan en del främst identifierade sig som yrkeslärare. De lärare som fortfarande såg sig som hantverkare i första hand hade kvar sin förankring i byggbranschen och lade därför stor vikt vid yrkeskunnandet. De som främst såg sig som lärare lade däremot stor vikt vid såväl yrkeskunnandet som lärarkunnandet och därmed de pedagogiska frågorna. Denna grupp försökte således knyta ihop sin roll som byggare och lärare för att få ihop den dubbla identiteten.

Synsättet att yrkeslärare skulle ha en dubbel professionalitet har på olika sätt problematiserats. Till exempel skriver Bill Esmond och Hayley Wood att det finns en risk med att använda sig av begreppet dubbel professionalitet eftersom begreppet så tydligt skiljer grundyrket från läraryrket – i stället för att dessa integreras.

På Nya Zeeland har Lisa Maurice-Takerei genomfört en studie där hon såg en ännu mer komplex bild växa fram, där lärarnas identitet inte bara sågs som dubbel utan snarare som multidimensionell. Beskrivningen visar hur läraren samtidigt kan vara:

- en *bricoleur* (ett franskt uttryck som ordagrant betyder ”hantlangare”),
- en ingenjör, och
- en *kaitiaki* (ett maoriskt uttryck).

Att vara en *bricoleur* innebär att man är en skicklig praktiker som snabbt finner kreativa lösningar. Detta kombineras sedan dels med att (liksom en ingenjör) vara en strukturerad och systematisk innovatör och planerare, dels med att (som en *kaitiaki*) vara en ”väktare, mentor och guide” som bygger broar mellan världar – mellan yrkeselever och arbetsplats – och som skyddar och för vidare yrkeskunskapen till eleverna.

I artikeln *How vocational teachers describe their vocational teacher identity* visar även Köpsén på att relationen med eleverna och att fostra dem för att klara arbetslivets krav är betydelsefullt för lärarna. Det handlar främst om att hjälpa eleverna att utveckla ett sådant beteende som förväntas i yrket och på arbetsplatserna för att de ska bli accepterade där.

Forskningen lyfter fram betydelsen av att yrkeslärare både har ett grundyrke och är lärare. Samtidigt kan det ge en alltför förenklad bild att tala om en dubbel identitet. Dels kan det finnas fler dimensioner än dessa två som är viktiga, dels är det viktigt att de olika delarna integreras för att verkligen bli yrkeslärare.

Att vara en del av en profession

Vad innebär det att vara en del av en *profession*? Är läraryrket en profession? Tillhör yrkeslärare dessutom ytterligare en profession genom sitt grundyrke? Eller är yrkeslärare kanske en speciell profession som kännetecknas av mötet mellan två olika yrken?

Kajsa Vähäsantanen och Anneli Eteläpelto har beskrivit vad en *professionell identitet* är på följande sätt:

”Professionell identitet kan förstås som individers uppfattningar om sig själva som professionella aktörer. När det gäller lärare innefattar den professionella identiteten intressen och värderingar, uppfattningar om meningsfulla ansvarsområden, övertygelser om elevers lärande och förståelsen av målen med utbildningen.” (Vähäsantanen & Eteläpelto, s. 291–292 i artikeln *Vocational teachers’ pathways in the course of a curriculum reform*, min översättning)

Den professionella identiteten handlar alltså om individens uppfattning om sig *själv*. Utöver detta kan yrkesutövare uppfattas som mer eller mindre professionella, betraktat utifrån. Att en specifik yrkesgrupp ses som en egen profession är ytterligare något annat. Det finns inget självklart svar på vad som krävs för att en yrkesgrupp ska betraktas som en profession – och det finns flera teorier om detta.

Gunnel Colnerud och Kjell Granström lyfter fram följande fem faktorer för att beskriva att läraryrket är en profession:

1. Det finns en forskningsbaserad professionsutbildning.
2. Det finns ett yrkesspråk.
3. Det krävs legitimering eller certifiering.
4. Det finns etiska riktlinjer – samt ett system för sanktioner om dessa riktlinjer inte följs.
5. Det finns en professionell frihet.

Dessa fem faktorer ger dock en blandad bild om de används för att analysera gruppen yrkeslärare. Till exempel har vi en särskild *forskningsbaserad* lärarutbildning för yrkeslärare som finns på ett antal lärosäten, nämligen yrkeslärarprogrammet. En sådan lärarutbildning bidrar till att utveckla den här lärargruppens *yrkesspråk*, eftersom utbildningen sätter ord på centrala delar i lärarbetet. Däremot har det (ännu) inte ställts krav på legitimation för denna grupp, även om det är möjligt för yrkeslärare att få lärarlegitimation.

Etiska riktlinjer finns gemensamt för alla lärare, även om möjligheten till sanktioner blir mindre när det inte finns krav på legitimation. Den professionella friheten är dock sannolikt förhållandevis hög, bland annat med tanke på yrkeslärarens roll att knyta samman lärande i skola och arbetsliv eftersom detta kräver frihet i betydelse att kunna röra sig mellan olika sammanhang och att kunna disponera sin tid.

Med andra ord är det framför allt frånvaron av legitimationskrav som gör det svårt att i nuläget beskriva *yrkeslärare* som en profession, medan lärare generellt i större utsträckning kan ses som en profession.

Nu ska sägas att detta inte är det enda sättet att beskriva en profession. Det finns andra synsätt som mer sätter fokus på

- *processer* av professionalisering, och på
- *utveckling* av den professionella identiteten.

Här går det att se att det är en tydlig utveckling på gång vad gäller yrkeslärare som profession, eller åtminstone som del av en lärarprofession – exempelvis genom att det nu finns ett särskilt yrkeslärarprogram samt att krav på lärarlegitimation diskuteras. Det faktum att många yrkeslärare anställs utan att ha lärarutbildning och sedan skaffar sig denna utbildning parallellt med arbetet medför att processer av professionell utveckling, som en del av arbetet, blir viktiga för den här lärargruppen.

Ytterligare en infallsvinkel på att beskriva läraryrket som en profession är att identifiera vad en lärare behöver kunna. Ian Robertson beskriver (med hänvisning till Lee S. Schulman) sju centrala delar inom lärarkunskapen:

1. ämneskunskap
2. allmän pedagogisk kunskap
3. läroplanskunskap
4. ämnesdidaktisk kunskap
5. kunskap om elever/deltagare/studenter
6. kunskap om utbildningssammanhang
7. kunskap om utbildningsmål.

Det finns således ingen entydig definition, varken av termen *profession* eller av vad *en professionell lärare* är i denna betydelse eller var gränsen går mellan *professionella* och

icke-professionella. Däremot ger dessa exempel på definitioner eller kriterier en uppfattning om den riktning som professionalisering och professionell utveckling kan förväntas ha när det gäller utbildning, yrkesspråk och yrkeskunskaper, legitimering och etiska förhållningssätt.

En särskild grupp att diskutera här är yrkeslärare med bakgrund i yrken som kräver högre utbildning. Förutom de lärare inom vård och omsorg samt barn och fritid som tidigare nämndes, kan det bland annat handla om agronomer och andra yrkesgrupper som undervisar på naturbruksprogrammet. Dessa lärare kan i större utsträckning ses som ”professionella”, i relation till sina grundyrken, utifrån de kriterier på en profession som tidigare har tagits upp, eftersom de har en högre utbildning som är forskningsbaserad och i vissa fall även är legitimerade i sitt grundyrke.

Samtidigt kommer dessa lärare inte från det yrke de utbildar för, vilket gör att de skiljer sig från de flesta andra yrkeslärarkategorier. Här lyfter Helena Rehn och Eva Eliasson fram en problematik som kan finnas just i utbildningen inom yrkesområden där lärarna har ett annat grundyrke än det som deras elever utbildas till. Författarnas exempel på detta är vårdlärare som är sjuksköterskor och som undervisar blivande undersköterskor. Problematiken handlar om att detta förhållande kan leda till en underordning, där lärarna – som alltså även är sjuksköterskor – återskapar en hierarkisk struktur där de blivande undersköterskorna blir en underordnad grupp. Hierarkier mellan ”mästare” och ”lärlingar” kan givetvis finnas även när lärarna kommer från samma yrke som de utbildar för.

Som motbild till detta finns det även yrkeslärare som inte vill se sig som lärare, just för att detta skapar hierarkier. Köpsén beskriver till exempel i sitt kapitel *Yrkeslärarens uppdrag mellan skola och arbete* hur en undervisande byggnadsarbetare inte vill kalla sig lärare eftersom han ”vill vara en av grabbarna”.

Yrkeslärares professionalism handlar inte heller enbart om de mer generella faktorerna som den formella lärarutbildningen. Philipp Grollmann betonar att det även behövs en förankring i den konkreta verksamheten eller organisationen. Den kunskap som krävs av lärarna är både beroende av den lokala skolorganisationen och av relationen till yrkespraktiken i yrkena som de utbildar för, vilket också behöver vägas in i arbetet med yrkeslärares professionella utveckling.

Vidare lyfter Christopher Day och Judyth Sachs fram hur lärares professionella självständighet påverkats av att politiker – och därmed staten – i allt större utsträckning har ökat styrningen av skolan. Det här är inte enbart ett svenskt fenomen, utan något som har skett i många länder. Detta hänger ihop med den ökade globala konkurrensen, där kunskap och kompetens alltmer har setts som ett viktigt medel för att lyckas på nationell nivå, vilket i sin tur leder till ett ökat politiskt intresse för skola och utbildning. Eftersom politiska initiativ tas med avsikt att både öka konkurrenskraften och förbättra arbetsmarknadens kompetensförsörjning, fast med mer detaljstyrning, så riskerar lärarnas professionella frihet att hamna i kläm.

Forskning om yrkeslärares professionella utveckling

Detta avsnitt belyser några slutsatser och resultat av forskning som genomförts inom området bland olika grupper av yrkeslärare, med utgångspunkt i de allmänna resonemangen om professioner och lärares professionella utveckling.

Kunskap, självständighet och ansvar är, som framgått av tidigare genomgång, tre viktiga delar i vad vi traditionellt sett betraktar som en profession. Dessa tre delar betonar även Jocelyn Robson, Bill Bailey och Shirley Larkins i sin undersökning av hur engelska yrkeslärare själva beskriver sin professionalitet. I studien lyfter lärarna fram sin självständighet i relation till den formella läroplanen, vilket innebär att de vill ge ett mervärde i utbildningen för att eleverna ska bli professionella i det kommande yrket.

Lärarna lyfter även fram sin ambition att hålla kunskapsnivån uppe i sitt yrke eller i sin bransch genom att tänka mer långsiktigt än dit arbetsgivarnas kortsiktiga behov av vissa yrkeskunskaper ofta sträcker sig. Dessutom strävar lärarna efter att eleverna ska förstå *varför* – inte endast lära sig *hur* – eftersom eleverna på så sätt får den underliggande teoretiska förståelsen av yrkespraktiken.

Slutligen beskriver yrkeslärarna vikten av att dela med sig av sin expertis och på det sättet bidra till att eleverna blir en del av yrkesgemenskapen och får de kunskaper som är viktiga där. Värt att notera är att dessa lärare har fokus på själva innehållet i undervisningen, alltså på det

yrkeskunnande som deras elever ska utveckla, snarare än på den specifika lärarkunskapen.

Robson, Bailey och Larkin diskuterar även hur man ska se på lärarnas självständighet i förhållande till arbetsgivarnas (enligt lärarna) mer kortsiktiga intressen. De menar att ett närmare samarbete och en ökad förståelse mellan lärare och arbetsgivare borde kunna bidra till utveckling av yrkesutbildningen.

Leesa Wheelahan och Gavin Moodie tar upp en annan problematik när det handlar om att vara professionell – nämligen risken att yrkeslärare får undervisa inom yrkesämnesområden där de inte är professionella, det vill säga i sådant som inte tillhör deras grundyrke. Wheelahan och Moodie lyfter fram möjligheten att åtminstone vissa yrkeslärare i stället skulle få en utbildning som innebär att de kan gå ”på tvären” och undervisa inom sin specialitet, men inom olika utbildningar eller nivåer.

Wheelahans och Moodies resonemang utgår från villkoren i Australien och går därför inte direkt att överföra till Sverige, då vi inte har lika tydlig reglering av yrkeslärarnas behörighet som där – speciellt inte i den utbildning som ligger utanför gymnasieskolan och komvux. Men det kan vara värt att diskutera hurvida en yrkeslärarutbildning även skulle kunna förbereda för arbete inom till exempel arbetsmarknadsutbildning och yrkeshögskola. Detta skulle dels ge ökad möjlighet för utbildade lärare att få undervisa inom sina specialområden, dels öka tillgången till professionella yrkeslärare inom de olika utbildningsformerna.

I en avhandling från Finland sammanfattar Kajsa Vähäsantant en studie av yrkeslärares professionella

handlingsfrihet och inflytande. (Vähäsantanen använder det engelska ordet *agency*, som är svårt att översätta direkt till svenska, men här används i första hand översättningen ”handlingsfrihet”.) Hon beskriver handlingsfrihet och inflytande som något tredelat, som innefattar följande:

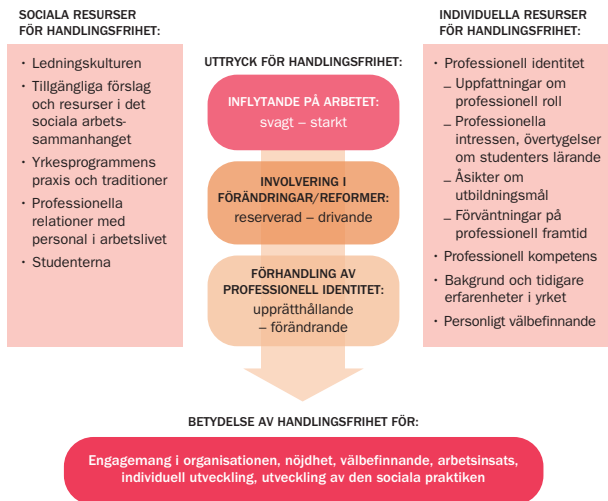
1. inflytandet över det egna arbetet
2. engagemang för och involvering i reformer, samt
3. utvecklingen av den egna professionella identiteten.

En poäng som Vähäsantanen lyfter fram är att detta inflytande även kan innebära att *inte* förändra sig själv och verksamheten, trots att det finns ett yttre tryck för detta. Samspelet mellan den individuella läraren och det sociala sammanhanget över tid lyfts också fram, liksom att lärarens handlingsfrihet är avgörande för engagemang, välmående och nöjdhet med arbetet.

När det gäller att genomföra förändringar i organisationen betonar Vähäsantanen vikten av att involvera och engagera lärarna i processen. Detsamma gäller när en ny reform ska genomföras för att få ett bra resultat. Här finns alltså en balansgång, mellan den frihet som bidrar till välmående och nöjdhet och att ändå skapa engagemang genom involvering i tider av förändring på organisationsnivå, där friheten för individen inte kan bli lika stor.

Slutsatserna sammanfattas i figur 1 som visar hur handlingsfriheten bygger på såväl sociala som individuella faktorer eller resurser. Det handlar exempelvis om ledningskultur, praxis och traditioner inom programmen, och om relationer med arbetslivet respektive den egna professionella identiteten och kompetensen.

Handlingsfriheten tar sig uttryck i inflytande och engagemang, vilket bidrar till arbetstillfredsställelse och utveckling.



Figur 1 ger en överblick av professionell handlingsfrihet, som bygger på såväl sociala som individuella faktorer eller resurser i tider av förändring (Vähäsantanen, s. 88, min översättning.)

Viktiga faktorer för att utveckla en professionell identitet

Kajsa Vähäsantanen tillsammans med Päivi Hökkä, Anneli Eteläpelto, Helena Rasku-Puttonen och Karen Littleton identifierar också några faktorer som är viktiga för att lärare ska utveckla en professionell identitet, alltså en identitet som innebär att de är mer engagerade i förhållande till sin egen organisation:

- handlingsfrihet med möjlighet att utöva sin egen inriktning inom yrket
- frihet från utifrån ”påtvungade” reformer.

Resultaten bygger på en studie med finska lärare som arbetar på en skola med olika yrkesutbildningar och på en lärarutbildning.

Lärarnas handlingsfrihet lyfts även fram i en särskild analys av Kajsa Vähäsantanen, Jaana Saarinen och Anneli Eteläpelto. De beskriver fem olika typer av handlingsfrihet i arbete där lärarna har kontakt och samarbetar med olika arbetsplatser, främst när det gäller elevernas arbetsplatsförlagda lärande.

Med en *begränsad handlingsfrihet* visar läraren stor respekt för den kunskap och praktik som finns på arbetsplatsen – och undviker att kritisera denna. Brist på stöd från skolan gör det svårt för läraren att få gehör på arbetsplatsen för de krav som läroplanen ställer på det arbetsplatsförlagda lärandet. Samarbetet med personalen på arbetsplatsen kan dock trots detta bidra till att läraren (också) kan lära sig något nytt om arbetet och yrket.

En *omfattande handlingsfrihet* innebär att yrkesläraren sätter yrkesutbildningen i första rummet och ”tar för sig”

i relationen med arbetsplatserna för att kunna påverka och skapa bättre förutsättningar för lärande. Detta kan bidra till lärande både hos eleven, på arbetsplatsen och för läraren själv. Förhållningssättet kräver dock att läraren har goda kunskaper inom yrket.

Den mångfacetterat balanserade yrkeslärarens handlingsfrihet innebär en balansgång mellan skola och arbetsliv där läraren tar egna initiativ – även på sin fritid när det inte finns tid inom lärartjänsten – för att bygga upp sitt nätverk med arbetslivet inom yrkesområdet. Läraren är även, på eget initiativ, ute och arbetar på arbetsplatser både för att utveckla sitt kunnande och skapa förtroende för sig och yrkesutbildningen. Samtidigt innebär denna balansgång att läraren tar stor hänsyn till arbetslivets villkor och inte tar för sig i samma utsträckning som vid en *omfattande handlingsfrihet*.

En *situationsanpassad handlingsfrihet* tar sig uttryck i att läraren anpassar sig efter villkoren på olika arbetsplatser. Den lärare som Vähäsantanen, Saarinen och Eteläpelto tar upp som exempel är medveten om att de anställda på arbetsplatserna ofta anser att yrkeslärarna inte har tillräcklig kompetens inom yrkena. Därför är läraren aktiv, dels för att hålla sig uppdaterad – dels för att visa för de anställda att han (det handlar i detta specifika fall om en manlig lärare) är kompetent – för att därigenom få den respekt som krävs för att kunna arbeta med det arbetsplatsförlagda lärandet. Samtidigt är den situationsanpassade läraren mån om att inte kritisera det arbete som utförs på arbetsplatserna, även om han kan se brister och skulle kunna ge förslag på förbättringar – men han ser inte detta som sin uppgift.

Slutligen innebär en *relationsbaserad handlingsfrihet* att läraren anpassar sin roll efter hur väl utvecklade relationer hen har med personalen på arbetsplatsen. Läraren ser ett gott yrkeskunnande som en central grund för att skapa förtroende och är aktiv i sin lärarroll. När relationen med och förtroendet hos personalen har utvecklats kan läraren ta en mer vägledande och rådgivande roll i förhållande till arbetet på arbetsplatserna. Vähäsantanen, Saarinen och Eteläpelto beskriver hur handlingsfriheten påverkas av lärarnas yrkes- och läraridentitet i relation till arbetsplatser och skolor och hur deras gränsövergångar mellan dessa sammanhang kan vara till glädje för såväl skola och arbetsplatser som för dem själva som lärare.

Den professionella friheten, handlingsfriheten, har med andra ord fått stort utrymme i forskningen om yrkeslärares professionalism. Resultaten pekar på att med goda förutsättningar när det gäller ansvar och kunskaper kan professionella yrkeslärare med handlingsfrihet bidra till en positiv utveckling inom yrkesutbildningen.

LÄSTIPS

- Köpsén, Susanne. (2018). Yrkeslärares uppdrag mellan skola och arbete. I: Maria Gustavsson & Susanne Köpsén (Red.), *Yrkesutbildning – mellan skola och arbetsliv*, s. 45–63. Lund: Studentlitteratur.
- Vähäsantanen, Kajsa. (2013). *Vocational teachers' professional agency in the stream of change*. Doktorsavhandling. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Yrkeslärare i olika sammanhang

Yrkeslärare är inte en enhetlig grupp, snarare en yrkesgrupp som kännetecknas av stor mångfald. De har bakgrund i en mängd olika sammanhang och den variationen är viktig att vara medveten om för att förstå vad olika studier och forskningsresultat står för: Är resultaten något som gäller generellt för yrkeslärare, eller handlar det om en specifik grupp som vi ändå kan dra lärdom av – även om det inte är helt oproblematiskt att generalisera?

Yrkesutbildning är inte något enhetligt, utan den innefattar många olika sammanhang där yrkeslärare är verksamma. För det första finns det ett antal yrkesprogram – och ännu fler yrkesområden som täcks in i den svenska gymnasiala yrkesutbildningen. För det andra kan lärarna vara verksamma i såväl gymnasieskola som kommunal vuxenutbildning. För det tredje finns det även andra yrkesutbildningar i Sverige, främst inom yrkeshögskolan och på folkhögskolor. För det fjärde finns olika system för yrkesutbildning i olika länder, där lärarnas roller och uppdrag i förhållande till olika delar av utbildningen varierar.

Yrkesutbildningens ämnesbredd

Den gymnasiala yrkesutbildningen omfattar till att börja med ett antal yrkesområden. Inom dessa områden finns i sin tur många yrken – och i den samlade yrkesutbildningen finns ännu fler yrkesämnen. Det finns

tolv nationella yrkesprogram inom gymnasieskolan. Därutöver finns ett antal nationella program med egna examensmål som erbjuds i mindre omfattning, till exempel de riksrekryterande yrkesutbildningarna i flygteknik samt yrkesdansarutbildningen.

Yrkesutbildningen inom yrkeshögskolan och folkhögskolan omfattar en större variation när det gäller ämnesbredden och styrs inte heller av några nationella läroplaner eller kursplaner. Den här kunskapsöversikten har, när det gäller svensk yrkesutbildning, fokus på den gymnasiala yrkesutbildningen. Det ska dock nämnas att forskningen om yrkeshögskolan och om folkhögskolans yrkesutbildningar är mer begränsad, särskilt när det gäller yrkeshögskolan och lärare inom dessa former av yrkesutbildning.

Yrkesutbildning i gymnasieskola och vuxenutbildning

Den gymnasiala yrkesutbildningen finns inom olika skolformer. Gymnasieskolans treåriga yrkesprogram har sina motsvarigheter inom den kommunala vuxenutbildningen (komvux). I komvux är dock utbildningen kursbaserad, och när det gäller yrkesutbildning läggs fokus på yrkesämnena snarare än de gymnasiegemensamma ämnena, vilket gör att vägen till ett yrke blir kortare.

En särskild satsning har gjorts på yrkesutbildning inom komvux – så kallad yrkesvux – vilket ställer krav på regional samverkan mellan kommuner. Inom yrkesvux erbjuds också så kallade yrkespaket inom olika yrkesområden.

En annan skillnad mellan gymnasieskolan och komvux är att systemet med fristående skolor i gymnasieskolan

inte finns på samma sätt inom komvux. Här är det i stället vanligt att hela eller delar av kommunens vuxenutbildning anordnas av fristående anordnare som fått uppdraget via upphandling. Andreas Fejes och Diana Holmqvist menar att detta kan leda till kortsiktighet i verksamheterna och även osäkra villkor för lärarna på komvux.

Det har dock utvecklats alternativ till upphandlingen där kommuner på lokal nivå utformat vad som motsvarar friskolesystemet, så att anordnare får ersättning baserat på antalet elever och deras prestationer. Men det är fortfarande kommunerna själva – inte staten – som godkänner anordnarna.

Yrkesutbildning i olika länder

Att vara yrkeslärare kan ha olika innebörd i olika länder och yrkesutbildningen kan anordnas på olika sätt. I Sverige är det huvudmannen som har ansvar för skolan och därmed för yrkesutbildningen, men i praktiken är det yrkeslärarna som ansvarar såväl för det skolförlagda som det arbetsplatsförlagda lärandet.

I många länder är uppdelningen tydligare mellan skola och arbetsliv, där skolan ansvarar för yrkesteorin och det vi kallar ”gymnasiegemensamma ämnen”, medan det praktiska yrkeskunnandet ska utvecklas på arbetsplatsen. Förekomsten av lärlingsutbildning är också en del i denna variation, och sådan utbildning är mycket vanligare i vissa andra länder jämfört med i Sverige.

Den här kunskapsöversikten syftar inte till att ge en heltäckande bild av hur yrkesutbildningen ser ut överallt, men några exempel från forskningen i olika länder

kommer ändå att presenteras. Detta dels för att visa lite av den mångfald som finns, dels för att ge förståelse för att utbildningarna ser olika ut i olika länder.

För den som vill ta del av mer detaljerade beskrivningar av yrkesutbildningen i europeiska länder publicerar och uppdaterar EU:s yrkesutbildningsinstitution Cedefop ➔ regelbundet beskrivningar av varje lands yrkesutbildningssystem.

Likheter och skillnader i Norden

Den historiska utvecklingen av yrkesutbildningen i de nordiska länderna (Sverige, Norge, Danmark och Finland) beskrivs utförligt i en antologi som sammanställts av Svein Michelsen och Marja-Leena Stenström. Deras beskrivningar visar vilka skillnader och likheter som finns mellan länderna, speciellt när det gäller betoning på skolförlagd respektive arbetsplatsförlagd utbildning.

Sverige och Finland är de tydligaste representanterna för en i första hand skolförlagd yrkesutbildning, med begränsade inslag av arbetsplatsförlagt lärande, även om olika initiativ – bland annat när det gäller lärlingsutbildning – visar på ett ökande intresse för arbetsplatsförlagt lärande.

Den norska yrkesutbildningen kombinerar i stället skolförlagt och arbetsplatsförlagt lärande i ett så kallat 2+2-system, där utbildningen normalt startar med två år som i huvudsak är skolförlagda, medan de två följande åren innebär lärlingskap på en arbetsplats.

I Danmark finns däremot ett sedan länge väletablerat system med lärlingsutbildning, även om gränsen mellan

arbetslivets och skolans ansvar inte är lika tydligt som i en del andra länder, till exempel i Tyskland och Schweiz.

I en särskild jämförelse av yrkesutbildningens utveckling i Sverige respektive Danmark diskuterar Michael Dobbins och Marius R. Busemeyer hur våra två länder, som är förhållandevis lika nordiska välfärdsstater, ändå har utvecklat olika former av yrkesutbildning. Danmark har både haft och har fortfarande främst lärlingsutbildningar, där arbetslivets aktörer har stort inflytande – medan Sverige har utvecklat en yrkesutbildning som är integrerad i den allmänna gymnasieskolan, med en betydligt mindre andel lärlingsutbildningar.

Enligt Dobbins och Busemeyer finns det två viktiga faktorer bakom denna skillnad. Den ena faktorn handlar om arbetsmarknadens utveckling. I Danmark har arbetsmarknaden i större utsträckning dominerats av småföretag och hantverk, vilket har bidragit till utvecklingen av en dominerande lärlingsutbildning. I Sverige har industrialiseringen i större utsträckning inneburit utvecklingen av större företag och därmed sämre förutsättningar för lärlingsutbildning.

Den andra faktorn handlar om den politiska styrningen, där Sverige i större utsträckning har dominerats av socialdemokratisk ideologi vilket har bidragit till utvecklingen av den samlade gymnasieskolan. I Danmark har socialdemokraterna visserligen drivit en motsvarande politik, men de har inte haft lika stort inflytande där som i Sverige.

Baserat på analysen av den historiska utvecklingen definieras fyra centrala utmaningar som gäller för yrkesutbildning i Norden, men även internationellt, i

ytterligare en antologi som sammanställts av Christian Helms Jørgensen, Ole Johnny Olsen och Daniel Persson Thunqvist:

1. Att ge kompetens som förbereder för en arbetsmarknad i förändring och bidrar till anställningsbarhet.
2. Att yrkesutbildning även ska förbereda för att kunna gå vidare till högre utbildning.
3. Att hantera yrkesutbildningens status i förhållande till allmän, högskoleförberedande gymnasieutbildning.
4. Att bidra till social inkludering.

Tyskland, England, Nederländerna och Frankrike

Tyskland har fått stor uppmärksamhet när det gäller yrkesutbildningens position. Michael Gessler beskriver det väletablerade tyska systemet för yrkesutbildning. Där finns det duala systemet, med delat ansvar mellan skola och arbetsliv. På policynivå finns dessutom en ambition om ökat samarbete mellan skolor och företag, för att överbrygga den här uppdelningen.

Gessler visar dock att det ändå är företagen och branscherna som dominerar, eftersom de både har ansvar för lärlingarnas arbetsplatsförlagda lärande och för deras examination. Det är med andra ord inte helt lätt att få till en sådan tänkt ansvarsfördelning i praktiken.

Yrkesutbildningen organiseras också på varierande sätt och har olika funktioner i utbildningssystemet i olika länder. En jämförelse mellan yrkesutbildningar i Norge, England och Wales som gjorts av Caroline Lloyd och Jonathan Payne visar hur Norge representerar en offentlig-ägd och förhållandevis sammanhållen utbildning på

det vi i Sverige kallar gymnasienivå, även om Norge har sin särskilda 2+2-modell för yrkesutbildning (med två skolförlagda och två arbetsplatsförlagda år).

I England och Wales är yrkesskolorna (further education colleges) däremot fristående företag. Där fungerar yrkesutbildningen i större utsträckning som en ”andra chans” för personer som inte lyckas så bra i skolan.

Det har funnits och finns tydliga ambitioner att skapa enhetlighet och jämförbarhet mellan länder när det gäller yrkesutbildningar i Europa. Michaela Brockmann, Linda Clarke, Philippe Méhaut och Christopher Winch jämför synsättet på kompetens i fransk respektive engelsk yrkesutbildning, och visar att det inte är självklart att olika länder och system är jämförbara bara för att båda använder ett begrepp som ”kompetens”. I det franska systemet är synsättet på kompetens brett, och innebär att praktisk och teoretisk kunskap integreras med personliga och sociala förmågor. I den engelska yrkesutbildningen ligger däremot fokus på mer avgränsade färdigheter och på att kunna utföra väl definierade uppgifter. Det är därmed en tydlig skillnad mellan fokusen på färdigheter och specifik anställningsbarhet i England, jämfört med Frankrikes breda synsätt där kompetens ses om mer mångdimensionellt och innefattar vad individen behöver kunna – både som anställd och som medborgare.

Det finns alltså skillnader mellan England och Frankrike som motsvarar de spänningar som finns inom svensk yrkesutbildning mellan att ge specifik yrkesutbildning som leder till anställningsbarhet och att samtidigt ge en bredare medborgerlig utbildning som även kan förbereda för fortsatta studier.

Brockmann, Clarke och Winch gör också en jämförelse mellan yrkesutbildningen i Tyskland, Nederländerna och England. I denna ser de en tydlig skillnad mellan två olika modeller: den kunskapsbaserade modellen som gäller i Tyskland och Nederländerna, respektive den färdighetsbaserade modellen som finns i England (se även jämförelsen mellan Frankrike och England).

I Tyskland finns, som tidigare nämnts, en form för lärlingsutbildning som är väl etablerad sedan lång tid och som fokuserar på yrken i bredare bemärkelse. Läroplanen tar upp de breda kunskaper som krävs för att klara yrket – inte enbart de mer avgränsade färdigheterna.

I Nederländerna har yrkesutbildningen länge varit skolbaserad, men utvecklingen har gått mot mer arbetsplatsförlagt lärande. Men även om man har infört ett system som till synes liknar det engelska med avgränsade lärandemål och kompetenser, så är ändå kunskapssynen i grunden fortfarande mer lik den som finns i Tyskland, men med mer betoning på självständighet och helhet i kunskapen. Det nederländska systemet verkar ha vissa likheter med den svenska yrkesutbildningen.

Australien

Även anställningsförhållandena varierar mellan olika länder, till exempel är yrkeslärare i Australien en heterogen grupp när det gäller anställningar. Där finns en blandning av heltidsanställda lärare, deltidsanställda lärare och timlärare som ”hoppas in” i begränsad omfattning. De sistnämnda kategorierna kan, som Wheelahan och Moodie beskriver, därmed tydligt ha (minst) en fot kvar i sitt grundyrke. Där finns även såväl offentligt

organiserad som privat yrkesutbildning, samt yrkesutbildning som drivs av företag eller arbetsgivare och som dessutom utbildar sin egen arbetskraft.

Terri Seddon menar att utvecklingen av yrkesutbildningen i Australien har präglats av ett effektivitetstänkande som har påverkat lärarnas arbete. En policy som togs fram i landet, som lyfte fram innovation som något centralt, återspeglades inte i villkoren för yrkesutbildningen. Den utveckling av kontrollkultur som skapades i utbildningssystemet gav inte utrymme för det ifrågasättande och kritiska tänkande som är en viktig grund för innovation.

Seddon framhåller därför att yrkeslärarnas pedagogiska expertis är en resurs som måste tas tillvara bättre för att yrkesutbildningen ska utvecklas på ett hållbart sätt – något hon menar har skett på ett bättre sätt i europeisk yrkesutbildning. Det handlar om att ge förutsättningar för den handlingsfrihet som Vähäsantanen sätter fokus på.

Skillnader i kunskapssyn och anställningsformer

Det finns många olika slags system för yrkesutbildning. De skiljer sig bland annat åt när det gäller fördelningen mellan skolförlagt och arbetsplatsförlagt lärande, och vilket ansvar skola respektive arbetsgivare har för den del som äger rum på arbetsplatsen.

Här står Sverige för en modell med stor andel skolförlagt lärande, men där det finns en strävan att utveckla det arbetsplatsförlagda lärande genom bland annat lärlingsutbildningar. Dessutom är det skolan som har huvudansvaret för helheten i den svenska modellen, vilken

bygger på samarbete med arbetsplatsernas handledare, men där lärarna bland annat står för betygsättningen.

Även kunskapssynen skiljer sig åt mellan olika länder, med större eller mindre fokus på avgränsade färdigheter respektive större helheter. Här står den svenska läroplanen idag mer för helhetssynen, även om det också finns tendenser till större fokus på specifika yrkesfärdigheter. Slutligen är ytterligare en viktig skillnad de olika villkor som gäller för yrkeslärares anställningar, där det är vanligast med heltidsanställda yrkeslärare i Sverige, till skillnad från i många andra länder.

LÄSTIPS

Cedefop. (2018). VET-in-Europe country reports:

[http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports.](http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports)

Jørgensen, Christian Helms, Olsen, Ole Johnny &

Persson Thunqvist, Daniel (Red.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. Oxon: Routledge.

Michelsen, Svein & Stenström, Marja-Leena (Red.).

(2018). *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution*. Oxon: Routledge.

Att bli yrkeslärare

Att bli yrkeslärare innebär att gå in i ett mångfacetterat arbete. Men yrkeslärare är inte det första du väljer när det är dags att bestämma vad du ska bli. Inte för att det är ett sämre alternativ – utan för att det är ett yrke som kräver att du först har skaffat dig ett "grundyrke". Det är grundyrket som gör att du har kunskaper för att undervisa i dina yrkesämnen och för att utbilda för ett yrke. Grundyrket ger även den koppling till yrket och branschen som bland annat krävs för att organisera inför elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Sedan gäller det att skaffa sig lärarkunskap och utveckla en läraridentitet – och en dubbel, men integrerad, yrkesläraridentitet. Utvecklingen av den dubbla identiteten har redan berörts i kapitel 1. Det här kapitlet bygger i stället på forskning som främst fokuserar på vägen fram till läraryrket.

Yrkeslärarens bakgrund – olika vägar till läraryrket

Att bli yrkeslärare handlar om vägen från grundyrket till läraryrket – en väg som i och med detta skiljer sig från hur de flesta andra lärarkategorier utbildar sig för yrket. Vägen till att bli yrkeslärare kan vara mer eller mindre slingrig.

Motiven för att bli lärare varierar. Det mest önskvärda motivet torde vara en önskan om eller drivkraft för att bidra till utbildningen av kommande generationer inom ett visst yrke. Positiva erfarenheter från den egna yrkesutbildningen kan bidra till en sådan drivkraft, liksom

erfarenheter av att vara handledare för yrkeselever under deras arbetsplatsförlagda lärande. Att bli yrkeslärare kan därmed bli ett steg framåt i karriären.

Det kan även handla om ett mer eller mindre frivilligt val att ta ett steg åt sidan, där en del av motivet är att få möjlighet att lämna yrkespraktiken. Arbetsförhållanden med exempelvis påfrestande arbetsmiljö eller obekväma arbetstider kan vara faktorer som bidrar till ett aktivt val att i stället prova på läraryrket.

Det finns också yrkeslärare som drabbats av arbets-skador som gör att de inte klarar av arbetet i grundyrket, även om de gärna skulle vilja. Då kan lärare vara ett alternativ, som innebär att individen kan finnas kvar i sitt yrkessammanhang och såväl bidra med som ha glädje av sitt yrkeskunnande – om än i en ny yrkesroll.

En studie av Per Andersson, Susanne Köpsén, Anne Larson och Marcella Milana handlar just om vägen fram till att bli lärare. Fokus är i första hand hur det går till att bli vuxenlärare i Sverige och Danmark, även inom yrkesutbildning för vuxna. Den bild som ges verkar även stämma väl in på yrkeslärare inom gymnasieskolan.

Vägen till läraryrket beskrivs som lång och krokig, beroende på lärarens livshistoria. Att bli lärare kan, som tidigare nämnts, ses som en utveckling och ett steg vidare i karriären – men för vissa är det snarare ”plan B”. Det sistnämnda kan handla om att byta yrke på grund av exempelvis svårigheter att få arbete på grund av svag arbetsmarknad, alternativt på grund av sjukdom eller arbetsskada som gör det svårt att utöva yrket, men inte hindrar en från att undervisa inom yrket. Den professionella utvecklingen som lärare beskrivs även som att ”gå

från fokus på undervisningsämnets innehåll och metoder, till fokus på sammanhanget och relationerna till eleverna”.

Ett annat exempel från en studie från Michigan i USA handlar om personer som kommit in i skolan direkt från arbetslivet med sina kunskaper och erfarenheter därifrån och nu börjat arbeta som yrkeslärare, men som ännu saknar pedagogisk utbildning. Här finns möjligheter att anställa lärare med sådan bakgrund på årslånga kontrakt i totalt högst åtta år innan de har skaffat sig en pedagogisk utbildning. GERALYN E. STEPHENS lyfter fram hur dessa lärares yrkesämneskunnande ses som centralt för yrkesutbildningens kvalitet – att lärarna har goda sådana kunskaper och gott självförtroende i detta. Däremot saknar lärarna kunskaper och medvetenhet om hur de kan bedöma elevernas kunskaper i autentiska situationer, något som är viktigt i praktiskt inriktad yrkesutbildning.

Vidare framhåller Stephens betydelsen av att nya lärare utvecklar sina nätverk på skolan för att därigenom utveckla sitt lärarkunnande. Ett förslag som förs fram är att utveckla särskilda mentorskapsprogram, där både lärarkolleger och kolleger från grundyrket kan fungera som mentorer.

Runt om i Europa finns generella utmaningar när det gäller yrkeslärare, bland annat när det gäller att göra lärararbetet attraktivt för att öka rekryteringen av nya lärare. Yrkeslärarna får enligt Pradeep Kumar Misra inte alltid det erkännande de förtjänar, med tanke på yrkesutbildningens betydelse för samhället.

Misra lyfter också fram vikten av goda anställnings- och arbetsvillkor för att yrkesläraryrket ska bli attraktivt, liksom möjligheterna att vidareutbilda sig och att fortsätta

utvecklas inom yrket. Detta är utmaningar som även verkar finnas i Sverige – inte minst blir anställningsvillkoren en utmaning när det är brist på yrkeskunnig arbetskraft inom ett yrkesområde. När arbetsmarknaden inom grundyrket är god så är behovet av nya yrkeslärare som allra störst. Yrkesutbildningen behöver alltså konkurrera med villkoren inom den ”egna” branschen när det gäller att rekrytera lärare som är kompetenta i sina grundyrken.

Motiv för att bli lärare

Frågan är då vad som motiverar yrkesverksamma till att ta steget att bli lärare. Detta har bland andra Jean-Louise Berger och Yannick D’Ascoli undersökt i en studie som genomfördes i Schweiz, vilken omfattade såväl fransk- som tyskspråkiga lärare. Forskarna beskriver en situation i landet med brist på yrkeslärare – ett yrke som dessutom har låg status. Vad kan motivera yrkesvalet i en sådan situation?

Undersökningen omfattar både yrkeslärare i skola och i arbetsliv – två kategorier som kan kallas lärare respektive utbildare. Studien gjordes under tiden dessa genomförde sin lärarutbildning. (Utbildarna genomgår också en pedagogisk utbildning efter en tid i yrket, men kortare än den ordinarie lärarutbildningen.) Vidare ingick både deltids- och heltidsanställda lärare, men nästan samtliga arbetade heltid totalt sett (som lärare *och* i grundyrket).

Bergers och D’Ascolis enkätstudie, där drygt 600 schweiziska yrkeslärare medverkade, visar att det finns många olika motiv för yrkesvalet. När det gäller att motivera och rekrytera lärare drar de slutsatsen att det är viktigt att lyfta fram vilket utbyte som den enskilda läraren kan få av sitt arbete.

Motiv som berör den personliga livssituationen, såsom anställningstrygghet eller mer tid till familjen, verkar inte vara bra motiv för att ta steget till att bli yrkeslärare. Däremot lyfter Berger och D'Ascoli särskilt fram att enkätsvaren visar hur möjligheten att få fortsätta arbeta inom sitt yrkesområde och samtidigt få möjlighet att undervisa inom detta yrke kan vara ett viktigt motiv.

Med andra ord är intresset för yrkesämnet och möjligheten att dela med sig av sina yrkeskunskaper ett väl så viktigt motiv som andra, mer generella motiv av typen ”att göra en social insats” och ”att få möjlighet att arbeta med ungdomar”. Vid en rekrytering av lärare kan det vara betydelsefullt att lyfta fram olika motiv för yrket beroende på vad det är för profil eller typ av lärare som man söker.

Dessutom visar Bergers och D'Ascolis jämförelse mellan den tyskspråkiga och den franskspråkiga delen av Schweiz att det finns skillnader när det gäller lärarnas drivkrafter. Därmed finns det skäl att ta hänsyn till den lokala kulturen när det gäller yrkeslärarens roll och status när man ska rekrytera nya lärare. Hur dessa lokala kulturer ser ut behöver man vid behov förstås ta reda på från fall till fall.

Läraryrketens roll

I nuläget ställer inte Sveriges statliga reglering några krav på läraryrket eller läraryrket för en anställning som yrkeslärare, även om det finns förslag på detta. Läraryrket till yrkeslärare kan ändå vara något som ligger mellan de två yrkeskarriärerna, eftersom det är fullt möjligt att börja på en yrkesläraryrket utan att ha arbetat som lärare.

I många fall genomförs emellertid lärarutbildningen parallellt med arbetet som lärare. I dessa fall innebär lärarutbildningen en fortbildning och kompetensutveckling efter en påbörjad bana som (utbildad) yrkeslärare.

I en rapport från Cedefop ➔ beskriver David J. Parsons, Jacqui Hughes, Chris Allinson och Kenneth Walsh hur läget varit i Europa när det gäller yrkeslärares utbildning. Författarna ger en bild som är mångskiftande mellan länderna. Vissa förändringar sker givetvis kontinuerligt, men bilden är sannolikt fortfarande densamma i stort. Utbildningskraven varierar, men bakgrund och kunskaper inom det yrke som utbildningen förbereder för är naturligtvis ett vanligt krav.

När det gäller pedagogisk utbildning varierar kraven på nivå och omfattning. Samma sak gäller om utbildningen ger inträde till läraryrket eller om den fungerar som fortbildning för den som redan börjat undervisa. Man skiljer även här på lärare och utbildare, alltså på vilka som arbetar inom skolförlagd respektive arbetsplatsförlagd eller branchbaserad yrkesutbildning. När författarna jämför dessa två kategorier är de formella kompetenskraven generellt högre för lärare än för utbildare.

Robertson analyserar i sin artikel *VET teachers' knowledge and expertise* vad en yrkeslärare kunde förväntas lära sig i en grundläggande utbildning för nya yrkeslärare i Australien. Det handlade om en kort utbildning som inte är jämförbar med dagens svenska yrkeslärarprogram. Robertson drar ändå några slutsatser som är värda att lyfta upp, bland annat med tanke på att vår svenska utbildning är betydligt kortare än de flesta andra lärarutbildningar. Han konstaterar att den lärarutbildning

som han analyserat ger grundläggande kunskaper och färdigheter inom vissa områden, men den ger inte all kunskap som krävs av en självständigt arbetande lärare. Han menar därför att det blir viktigt med fortsatt kompetensutveckling.

En central del i yrkeslärarens kunskap, som Robertson tar upp med hänvisning till Schulmans beskrivning av olika delar i lärarens yrkeskunskap, är den ämnesdidaktiska kunskapen, vilket handlar om att knyta ihop yrkes- eller ämneskunskapen med den pedagogiska kunskapen.

Den engelska yrkesutbildningen ställer krav på att lärarna har en lärarutbildning, och denna utbildning kan som i Sverige genomföras parallellt med att läraren arbetar, vilket ger förutsättning att försörja sig under studietiden. Enligt Kevin Orr och Robin Simmons finns det en problematik med detta system, eftersom läraren börjar undervisa utan reella redskap för att hantera och utveckla en pedagogisk praktik. Risken är att läraren ses som *student* på utbildningen, men på arbetet som en *lärare* bland alla andra. Denna modell kan därför bli ”konserverande” för yrkesutbildningen, eftersom nya lärare blir inskolade i en befintlig utbildningspraktik innan de fått redskap för att analysera och utveckla praktiken. Problemet blir extra tydligt i det läge som Orr och Simmons beskriver, där lärararbetets administrativa delar har ökat. Detta innebär att de nya lärarna utvecklar en syn på sitt arbete som i stor utsträckning administrativt, vilket också motverkar den pedagogiska utvecklingen. För att bli yrkeslärare i Finland behöver man ha den högsta utbildningen som finns inom yrket i landet, vilket normalt sett innebär en examen från den finska

yrkeshögskolan men i vissa fall en universitetsutbildning, samt två års erfarenhet från yrket. Dessutom krävs en särskild utbildning om 60 poäng i pedagogik. Eivor Romar sätter fokus på den handledning som finlandssvenska yrkeslärarstudenter får under sin praktik (i svensk lärarutbildning kallas detta ”verksamhetsförlagd utbildning”). Hon beskriver även hur de uppfattar denna handledning och vad den betyder för deras professionella utveckling och identitet. Här bör också nämnas att dessa studenter får sin utbildning vid ett universitet, Åbo Akademi, medan finskspråkiga yrkeslärare utbildas på yrkeshögskolor.

Studien visar hur handledarna och deras handledning – baserad på reflektion – är viktig för utvecklingen av lärarroll och undervisningskompetens. Förståelsen för vad didaktisk och pedagogisk kunskap betyder ökar också genom handledningen, och lärarstudenternas fokus förskjuts från behov av yttre stöd till insikten om den egna aktivitetens betydelse.

Romar beskriver även skillnader i synsätt mellan manliga och kvinnliga yrkeslärare. De manliga lärarna är mer fokuserade på stöd via handledning och diskussion, medan de kvinnliga lärarna snarare söker personligt stöd för att få bekräftelse och öka sitt självförtroende. Studien visar vidare att de intervjuade lärarna i större utsträckning uttrycker en yrkesläraridentitet efter sina praktikperioder, medan identiteten dessförinnan snarare var förankrad i grundyrket.

I den danska utbildningen krävs att lärarna har en bakgrund med utbildning och erfarenhet inom sitt grundyrke, sedan måste de gå en yrkespedagogisk utbildning

inom fyra år efter att de anställts som lärare. Det vanligaste alternativet är en utbildning som omfattar motsvarande ett års heltidsstudier. Henriette Duch och Karen E. Andreasen lyfter fram det faktum att den som blir yrkeslärare i Danmark därmed kommer tillbaka till den yrkesutbildning som låg till grund för det ursprungliga yrket. Resultatet av den pedagogiska utbildningen för lärarna är dessutom svårförutsägbart, eftersom lärarnas förhållningssätt och sätt att arbeta påverkas både av deras egen bakgrund och levnadshistoria, av den pedagogiska utbildningen samt av de förhållningssätt, villkor och förutsättningar som de möter på sin skola.

I en annan studie lyfter Duch fram den professionella identitetsutveckling som yrkespedagogisk utbildning innebär. Hon beskriver här professionell identitet som något som går på tvären genom och knyter samman utbildningarna för och praktiken i såväl grundyrket som läraryrket. Duch tar bland annat upp hur den pedagogiska utbildningen i större utsträckning skulle kunna knyta an till erfarenheterna från grundyrket, likväl som att ledningen på yrkesskolorna skulle kunna bli bättre på att tillvarata lärarnas kunskaper och erfarenheter från den pedagogiska utbildningen.

En flexibel modell

Baserat på sina erfarenheter från Australien förespråkar Wheelahan och Moodie en flexibel modell för utbildning av yrkeslärare. Modellen innebär en utveckling i flera steg som tar hänsyn till lärarnas varierande bakgrund, till exempel gällande utbildningsnivå. De beskriver en modell för utbildning och fortbildning, där det första

steget är en introduktion som genomförs innan du börjar undervisa. Det andra steget är en grundläggande lärarutbildning som genomförs efter att du har börjat arbeta som lärare. Det tredje steget är en mer kvalificerad fortbildning, för att komma vidare i lärarkarriären och kunna ta större ansvar för utbildningen. De första två stegen kan ses som mer generellt yrkesdidaktiska, medan det tredje steget i större utsträckning fokuserar på undervisning inom det speciella yrkesområdet.

Lärarnas fortbildning och kompetensutveckling återkommer vi till i ett senare kapitel, men när det gäller de första stegen är det värt att lyfta fram att det inte handlar om en enstaka insats, utan Wheelahan och Moodie betonar att introduktionen av nya lärare bör innefatta dels stöd från institutionen eller skolan, dels en utvecklingsplan för den fortsatta kompetensutveckling. De menar också att de första stegen – i en anpassad form – även ska rikta sig till handledare och experter som medverkar i utbildningen på arbetsplatsen eller i skolan. För även om dessa inte är ”lärare” så är deras kompetens viktig för yrkesutbildningens kvalitet.

Verksamhetsförlagd utbildning

Den verksamhetsförlagda utbildningen, VFU, är en viktig del i lärarutbildningen liksom det arbetsplatsförlagda lärandet i yrkesutbildningen. Forskningen om verksamhetsförlagd yrkeslärarutbildning är dock begränsad. James Avis och Ann-Marie Bathmaker beskriver i en av få studier på området hur lärares – här specifikt yrkeslärares – arbete är ett känslomässigt arbete till skillnad från fysiskt arbete.

Erfarenheter från blivande yrkeslärare i England under deras lärarpraktik (motsvarande verksamhetsförlagd utbildning i svensk lärarutbildning) visar hur de i många fall har ett förhållningssätt som kännetecknas av empati och omtanke. De vill helt enkelt ta hand om eleverna och motverka den marginalisering som de kan se att yrkeslever drabbas av, i förhållande till elever på högskoleförberedande utbildningar.

Samtidigt har de blivande lärarna erfarenheter av att eleverna kan vara ointresserade av undervisningen, när de som lärarstudenter hade förväntat sig intresse och engagemang. I dessa fall blir det känslomässiga lärararbetet påfrestande, fast på ett annat sätt än vid fysiskt arbete, vilket kan kräva att man distanserar sig från sina elever. Avis och Bathmaker diskuterar därför risken att förhållningssättet blir (alltför) distanserat och att sättet att ta hand om eleverna snarare blir instrumentellt, i stället för att kännetecknas av genuin omtanke och empati.

Den verksamhetsförlagda delen i lärarutbildningen kan även ses ur en annan synvinkel. Den aktuella kursen som Avis och Bathmaker följde var en ettårig utbildning på heltid, där två dagar i veckan var förlagda till yrkesutbildningens verksamhet. Författarna problematiserar vad som kan hända de blivande lärarna i ett sådant sammanhang. Studien visade hur de blivande lärarna blev marginaliserade ute på skolorna, snarare än att bli inkluderade och inskolade i läraryrket. Bathmaker och Avis pekar på hur detta utfall kan ha berott på stora förändringar som genomfördes inom yrkesutbildningen just då, vilket påverkade och minskade engagemanget hos de befintliga lärarna som inte klarade av att engagera

sig tillräckligt för de blivande kollegerna. De lyfter även fram behovet av en konstruktiv reflektion och diskussion vilket saknades i det här fallet, men som behövs både för att hantera situationen och för att hitta en väg framåt i sådana lägen.

När det gäller att bli yrkeslärare handlar det alltså i stor utsträckning om ett möte och samspel mellan arbetsliv och skola, precis som i yrkesutbildningen. Läraren har med sig en yrkesutbildning, har arbetat i yrket och kommer tillbaka till skolan i en ny roll, som lärare.

Dessutom är lärarutbildningen en viktig faktor som ska utveckla både lärarkunskaper och läraridentitet. Den är också ett verktyg för att knyta ihop detta med kunskaperna och identiteten från grundyrket, för att i sin tur kunna utveckla en yrkesläraridentitet. Detta låter sig inte alltid göras endast med en förhållandevis kort lärarutbildning, utan det är även viktigt med möjligheter till fortsatt kompetensutveckling. Yrkeslärares kompetensutveckling kommer att diskuteras vidare i kapitel 6.

LÄSTIPS

Köpsén, Susanne (Red.). (2014). *Lära till yrkeslärare*. Lund: Studentlitteratur.

Yrkeslärarens arbete

Yrkeslärarens arbete innehåller många olika delar. De ska samspela med elever, kolleger, skolorganisation och med arbetslivet. Lärare ska även planera och ansvara för olika former av undervisning och andra lärprocesser. Utöver detta ska de följa upp såväl undervisningen som elevernas lärande och – inte minst – bedöma utfallet av lärandet. Dessutom ska de bedöma utfallet av det lärande som ägt rum utanför själva utbildningen.

De olika delarna i yrkeslärarens arbete har i forskningen belysts i större eller mindre utsträckning, så sammantaget finns det mycket kunskap inom detta område. Det här kapitlet tar upp den forskning som handlar om centrala delar i lärarbetet: samspelet mellan lärare och elev, undervisning och didaktik, yrkesutbildningens breda didaktiska fält i både skola och arbetsliv samt lärarnas bedömning av yrkeskunnande.

Samspelet mellan lärare och elev

Samspelet med eleverna är givetvis en viktig del i yrkeslärarens arbete. Detta samspel innehåller flera olika dimensioner, varav framför allt två bör framhållas: dels bidrar samspelet mellan lärare och elev till en socialisering i relation till ett yrke, dels bidrar samspelet till utvecklingen av utbildningens och yrkets kunskapsinnehåll.

Detta är två dimensioner som i praktiken blir integrerade. När eleverna ska utveckla en yrkesidentitet handlar

det både om att lära sig passa in i yrkespraktikens sammanhang och om att utveckla såväl de praktiska som teoretiska kunskaper och färdigheter som krävs för att kunna utöva yrket. Dessutom finns en genusordning som kan påverka vilken status olika ämnen och yrken får.

Det finns ett flertal studier om samspelet mellan lärare och elev. I sin avhandling *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande i floristutbildning* gör Camilla Gåfvells en analys av detta samspel i floristutbildning för att se hur yrkeskunnandet formas – i synnerhet vad som formar det hon kallar för en ”skolad blick”. Gåfvells lyfter fram fyra aspekter som är centrala för den utveckling av yrkeskunnandet och den skolade blicken som sker i mötet mellan lärare och elev:

1. estetiska och ekonomiska värderingar
2. språk
3. material och redskap, samt
4. görande och teknik.

Eleverna utvecklar sitt kunnande och sin ”blick” genom att arbeta praktiskt med blomstermaterial och olika redskap. De kommunicerar såväl kroppsligt som språkligt med lärarna om värderingar kring vad som är ”vackert”, men också om vad som är ekonomiskt hållbart. Detta ligger sedan till grund för både kommunikation och handlingar.

Könsfördelningen bland lärare och elever på olika yrkesutbildningar återspeglar i hög grad könsfördelningen i arbetslivet. Sirpa Lappalainen, Elina Lahelma, Leila Pehkonen och Ulpukka Isopahkala-Bouret analyserar

yrkesutbildning – särskilt lärarnas perspektiv – ur ett genusperspektiv. Forskarnas intervjuer med finska yrkeslärare visar hur dessa uttrycker en idé om genusneutralitet, där kön eller genus inte är en viktig fråga i deras arbete.

Samtidigt visar studien hur lärarna beskriver en tydlig genusordning. På den kvinnligt dominerade vård- och omsorgsutbildningen ses manliga lärare som något som saknas och som tillför en positiv dimension i elevernas utbildning. Inom tekniska utbildningar visar det sig att kvinnliga lärare är underordnade de manliga kollegerna och helt enkelt får ”inrätta sig” i den rådande ordningen. Detta påverkar i sin tur samspelet mellan lärare och elever.

Analysen visar också att det finns en genusordning mellan ämne och kön. De tekniska yrkesämnena är de viktiga och centrala i den utbildningen – och där dominerar manliga lärare. Ämnena som i Sverige kallas gymnasiegemensamma domineras däremot av kvinnliga lärare. Deras ämnen ses alltså som mindre viktiga och underordnade i den tekniska yrkesutbildningen.

Hamid Asghari har intervjuat åtta yrkeslärare inom industriteknik om hur de ser på sin undervisning och på samspelet med eleverna. Utifrån deras livsberättelser, med fokus på erfarenheterna från arbetet som lärare, beskriver Asghari de huvudsakliga mål som yrkeslärarna själva har för sin undervisning. Dessa mål är i sin tur inriktade både på att ha omsorg om eleverna och på att sätta yrkeskunnandet i fokus.

Målen handlar därmed om att skapa förutsättningar för att eleverna både ska klara skolan och kunna få en

anställning samt för att kunna studera vidare. Dessutom har lärarna som mål att forma sina yrkeselever till industriarbetare med yrkesstolthet. För att nå alla dessa mål har lärarna ett antal strategier, vilka Asghari sammanfattar i tabell 1.

MÅL	Skapa förut sättningar för yrkeselever att klara av skolan	Skapa förut sättningar för yrkeselever att få anställning	Skapa förut sättningar för yrkeselever att studera vidare på universitet	Forma yrkeselever till industriarbetare med yrkesstolthet
STRATEGIER	Vara en vuxen i yrkeselevernas liv	Undervisa i industridekniskens grundkunskaper	Berätta för yrkeseleverna om universitetsstudier	Få yrkeselever att möta studieförberedande elever
	Generera tävlingsmoment för yrkeseleverna	Framställa undervisningsmaterial	Hjälpa yrkeseleverna med ansökan till universitetsstudier	Berätta för yrkeseleverna om sin stolthet över sitt yrkeskunnande
	Skapa extra resurser för yrkeseleverna	Kräva sköt-samhet av yrkeseleverna	Integrera studieförberedande ämnen med yrkesförberedande ämne	
	Få yrkeselevernas föräldrar engagerade i sina barns skolgång	Hjälpa yrkeseleverna till arbete		
	Berätta för yrkeseleverna om sina livserfarenheter	Låta yrkeseleverna möta människor från olika miljöer efter skoltiden		

Tabell 1. Framträdande undervisningsmål och -strategier (Asghari, s. 135).

Asgharis strategier handlar alltså om vad lärarna beskriver att de gör för att uppnå sina mål. Exempelvis skapar de förutsättningar för sina elever att få anställning genom att undervisa i industriteknikens grundkunskaper och genom att kräva den skötsamhet som faktiskt krävs av en arbetsgivare. Samtidigt skapar de förutsättningar för att eleverna ska kunna studera vidare genom strategier som att berätta om universitetsstudier och integrera yrkes- och högskoleförberedande ämnen.

Undervisning och didaktik

Undervisning och didaktik är ett annat tema, där arbetets inriktning på yrkesämnenas innehåll och elevernas lärande står i fokus, vilket även innefattar frågor om kunskapssyn. Andra delar i detta tema handlar om användningen av simuleringar av olika slag som stöd för lärande samt om samverkan med andra lärarkategorier, exempelvis för att uppnå så kallad infärgning. I det sistnämnda behandlas bland annat kopplingen mellan yrkesämne och matematikämnet – det gymnasiegemensamma ämne som har den mest tydliga skrivningen om relationen till yrkesämnen i yrkesprogrammets kursplaner.

Vilket innehåll som anses viktigt i en yrkesutbildning har studerats av Nina Kilbrink, Veronica Bjurulf, Christina Olin-Scheller och Michael Tengberg. De analyserade specifikt de tidigare energi- och industriprogrammen. Vad yrkeslärarna och handledarna som arbetade på programmen såg som betydelsefullt för utbildningarnas innehåll sammanfattas i fem olika teman:

grundkunskaper, bedömning, intresse, integrera teori och praktik samt att utbildningar är olika.

- Det första temat kallar de för *Grundkunskaper*, vilket handlar om sådant som är nödvändigt att ha med sig för att klara ett arbete – exempelvis att kunna mäta, räkna och tänka tredimensionellt samt att ha grundläggande kunskap om olika material som används.
- *Bedömning* av elevernas kunskaper görs av lärarna, med hjälp av underlag från handledarna. Resultaten visar att detta inte är helt oproblemiskt i förhållande till mer formella krav. Både de specifika kunskaperna och mer generella förmågor (såsom att ta aktiv del i arbetet på arbetsplatsen) kan vägas in liksom inte minst hur den allmänna anställningsbarheten på en arbetsplats uppfattas.
- Att ha och visa *intresse* för yrket är också ett centralt tema i vad som uppfattas som viktigt.
- Dessutom behöver eleverna förstå behovet av och kunna *integrera teori och praktik* – och då främst förstå varför de behöver mer teoretiska yrkeskunskaper.
- Slutligen betonas att *utbildningar är olika* på olika skolor – även inom samma program. Kursplanerna ger därmed utrymme för tolkningar. Dessutom påverkas utbildningen av de lokala förutsättningarna när det gäller arbetsplatsförlagt lärande, APL, och arbetsgivarnas förväntningar.

Författarna beskriver även det problem som finns med att, i en förhållandevis kort utbildning, täcka in allt innehåll som kan behövas i ett framtida yrkesliv – när dessutom

arbetsplatsernas krav varierar. De menar att detta problem kan vara en förklaring till att resultaten endast delvis handlar om specifika yrkeskunskaper. Dessutom tar de upp mer holistiska perspektiv som gäller beteende och social kompetens – inte minst när det handlar om förmågan att fortsätta lära och utvecklas.

Kilbrink, Bjurulf, Olin-Scheller och Tengberg lyfter också fram att en nära samverkan mellan skola och arbetsliv är nödvändig för att få en yrkesutbildning som är både aktuell i förhållande till dagens arbetsuppgifter och samtidigt förbereder eleverna för en oförutsägbar framtid.

En viktig del i undervisningen är de uppgifter, baserade på kursernas innehåll, som läraren utformar och ger eleverna att arbeta med. Viveca Lindberg tittar på detta i artikeln *Learning practices in vocational education*. Tre huvudtyper av uppgifter kunde identifieras i Lindbergs analys: *skoluppgifter*, *simuleringsuppgifter* och *yrkesuppgifter*.

- *Skoluppgifterna* handlade exempelvis om begrepp, modeller, verktyg och material som är centrala inom respektive yrke. Typiskt för dessa var att uppgifterna var formulerade utifrån ett yrkessammanhang – trots att det var skoluppgifter. En ytterligare distinktion som Lindberg gör här är att dela in skoluppgifter i *övningsuppgifter* respektive *tester*.
- *Simuleringsuppgifterna* handlade om att pröva lösningar innan de omsattes i praktik eller produktion. Simuleringarna kunde antingen ske på papper eller via datorsimulering.

- Slutligen är *yrkesuppgifter* sådana uppgifter där inte enbart elevernas lärande är i fokus, utan även produktion av varor eller tjänster. Dessa uppgifter innebär att eleverna producerar något som kan användas internt på skolan eller som säljs till kunder. Här blir det alltså en högre grad av autenticitet – till exempel när restaurangeleverna planerar, tillagar och serverar lunchen för övriga elever och lärare på skolan och kanske även till externa gäster i ”restaurangen”.

Lindbergs analys visar också att många uppgifter kräver förhållandevis mycket läsning, till exempel av skoltexter och/eller yrkestexter (såsom manualer och handböcker). Detta pekar på ett problem som finns, nämligen att yrkesutbildningar ofta ses som ”praktiska”. Lindberg framhåller dock att såväl typen av text som hur den ska läsas varierar mellan olika yrkesområden.

Allmänt sett visar Lindberg på hur arbetsuppgifter på olika sätt fungerar överbryggande mellan skolans praktik och yrkespraktiken. Det gäller inte minst för yrkesuppgifterna.

I en annan artikel – *Vocational knowing and the content in vocational education* – diskuterar Lindberg relationen mellan yrkeskunnande och innehållet i yrkesutbildning ur ett lärarperspektiv. Här ses inte yrkeskunnande på arbetsplatsen och kunnande i skolan som samma sak. Kunnande i skolsammanhanget ses främst som att ha utvecklat förmågan att lära – att lära sig ett yrke, men också att kunna vidareutveckla sig i yrket, att kunna studera vidare och även att kunna fungera som medborgare. När det gäller yrkeskunnande i arbetet

lyfter lärarna främst, enligt Lindberg, upp utvecklingen av gott omdöme och av ett yrkesspråk som omfattar det man ägnar sig åt i yrket samt erfarenheten av att arbeta med detta.

Lindberg drar också slutsatser när det gäller de huvudsakliga skillnaderna mellan skolbaserad och arbetsplatsbaserad yrkesutbildning: Lärlingskap på arbetsplatsen är något som ingår i en praktik där huvudfokus är *produktion*. Dessutom har yrkesspråket en större roll i den skolbaserade utbildningen jämfört med på arbetsplatsen, och i skolan ses misstag som lärtillfällen – till skillnad från på arbetsplatser där misstag innebär en ekonomisk förlust. I skolan ges även större möjligheter att prova sig fram och pröva olika tekniker, jämfört med i produktionen på en arbetsplats.

Slutligen innebär produktionspraktiken på arbetsplatsen att det främst är yrkeskunnandet som används medan lärandet och utvecklingen av kunnandet finns i bakgrunden – till skillnad från skolan där själva lärandet är i förgrunden och användningen av kunnandet är i bakgrunden.

I en studie av hur australiensiska yrkeslärare uppfattar sin pedagogik och sitt arbete visar Ros Brennan Kemmis och Annette Green dessutom att detta arbete är mer komplext och mångfacetterat än vad många, snävt kompetensfokuserade utbildningsreformer i olika länder kan ge intryck av. Trots den styrning som finns ger lärarna uttryck för en stark förankring både i sina grundyrken och i arbetslivets värderingar – och i en yrkespraktik som de vill förbereda sina elever för.

Denna komplexitet innefattar inte minst att hjälpa eleverna att utveckla de värderingar som finns i yrket, med fokus på att göra ett gott jobb. Yrkesutbildningspraktiken, det vill säga den praktiska pedagogiken, verkar enligt Brennan Kemmis och Greens beskrivning i stor utsträckning kännetecknas av det Boel Berner kallar *rekonstruktion*, att återskapa en arbetsplatsliknande praktik i skolan.

Yrkesdidaktikens särdrag

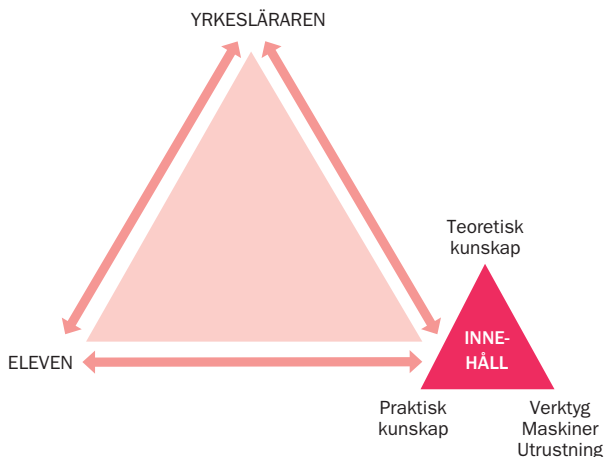
I ett försök att definiera vad yrkesdidaktik handlar om har Susanne Köpsén utvecklat en yrkesdidaktisk triangel. Kapitlet *Yrkesundervisning* i Köpséns bok *Lära till yrkeslärare* pekar ut några särdrag i yrkesdidaktiken. Med hänvisning till Gunnar Lindström och Lars-Åke Pennlert beskriver Köpsén först en mer generell didaktisk triangel, som visar de tre centrala relationerna i undervisning – mellan lärare, elev och innehåll.

Här handlar lärarens didaktiska kompetens om hur mötet mellan elev och innehåll skapas, vilket bland annat innebär att i handling omsätta svaren på ett antal didaktiska frågor i sin undervisning. De didaktiska frågorna handlar exempelvis om *vad* undervisningen ska innehålla – vilket innehåll väljs, och på vilket sätt legitimeras dessa val? Detta är ett särdrag i yrkesdidaktiken: att innehållet påverkas av branscher och arbetsgivare – både centralt och lokalt – och dessutom av lärarnas egna erfarenheter från branschen.

En annan fråga är *var* undervisningen äger rum. Även här finns ett särdrag i att både skola och arbetsplatser är sammanhang för elevernas lärande. Andra viktiga frågor

gäller *hur* och *med hjälp av vad* som undervisning och lärprocesser ska organiseras. Här finns särdrag relaterade till att yrkeskunskapen till stor del är praktisk samt till att verktyg och redskap av olika slag har en central roll när kunskaper används.

Detta innebär tillsammans att Köpsén beskriver en yrkesdidaktisk triangel (se figur 2) som lyfter fram att innehållet i undervisningen består av såväl praktiska som teoretiska aspekter och där verktyg, maskiner och annan utrustning ofta är nödvändiga i kunskapsutveckling och kunskapsanvändning.



Figur 2. Den yrkesdidaktiska triangeln (se Köpsén, s. 117)

Yrkespedagogik eller yrkesdidaktik kan beskrivas som ”vetenskapen, konsten och hantverket” att utbilda för ett yrke. En central del i detta är alltså innehållet – vad utbildningen är inriktad på.

Bill Lucas diskuterar sex olika områden när det gäller vad yrkesutbildning ska leda till:

1. Rutinexpertis – att ha färdigheterna för att behärska rutinarbetet.
2. Rådighet – att ha förmågan att stanna upp, tänka efter och hantera det oväntade.
3. Funktionell literacitet – inom skriftspråk, räkning och informations- och kommunikationsteknik (IKT).
4. Yrkesstolthet (craftsmanship) – yrkesskicklighet och vilja att göra ett gott jobb.
5. Entreprenörskap – drivkraften för ekonomisk och/eller social utveckling.
6. Bredare färdigheter – för anställningsbarhet och förmåga till livslångt lärande.

Lucas beskriver även yrkesdidaktik eller yrkespedagogik som alla de beslut som läraren behöver ta i sitt arbete, vilket baseras på både vetenskap, ”konstnärlig kreativitet” och hantverksskicklighet. Här betonar Lucas vikten av följande faktorer:

- att vara klar över yrkesutbildningens mål
- att kunna sitt ämne eller yrke
- att vara klar över bredden av vad utbildningen ska bidra med
- att förstå vilka metoder som tillsammans kan ge det bästa utfallet
- att förstå sammanhanget vad gäller elevernas bakgrund, lärarens expertis – och givetvis även det sammanhang där själva utbildningen eller lärandet äger rum.

Lucas tar dessutom upp begreppet *signaturpedagogik*, som syftar på olika grundläggande former av utbildning för olika yrken eller professioner. Det kan därför sägas motsvara vad vi i Sverige ibland kallar för yrkesämnesdidaktik (till skillnad från mer generell yrkesdidaktik).

Även här finns skillnader mellan olika yrkesområden, beroende på i vilka media arbetet utförs – till exempel genom fysiska material (t.ex. hantverksyrken), genom människor (omvårdnadsyrken) eller genom symboler (t.ex. bokföring och ekonomi, it eller journalistik). Lucas sammanfattar också en mängd olika fungerande metoder för undervisning och lärande som lärare antingen kan välja mellan eller kombinera, beroende på utbildningens syfte, sammanhang samt yrke eller ämne (se figur 3).

- Lära genom att titta på
- Lära genom att imitera
- Lära genom att pröva sig fram, "trial and error"
- Lära genom återkoppling

- Lära genom samtal
- Lära genom att undervisa och hjälpa
- Lära genom realistisk problemlösning
- Lära genom att undersöka

- Lära genom att lyssna, skriva ner och komma ihåg
- Lära genom att skissa och göra förslag
- Lära i farten
- Lära genom coachning

- Lära genom att tävla
- Lära i virtuella miljöer
- Lära genom simulering och rollspel
- Lära genom spel



Figur 3. Metoder för yrkeslärande som fungerar (se Lucas, s. 9.)

Slutligen sammanfattar Lucas tio dimensioner som beskriver det komplexa beslutsfattande som yrkesdidaktiken innebär för en lärare (se figur 4). Det handlar om de vägval som läraren både kan och behöver göra i sin undervisning – dock inte i betydelsen att ställa sig på den ena eller den andra sidan, utan att läraren kan behöva förflytta sig och placera sig någonstans längs den skala som finns i varje dimension (där pilarna i figur 4 pekar mot respektive ände av varje dimension).



Figur 4. Tio dimensioner av beslutsfattandet i yrkesutbildning, min översättning (se Lucas, s. 10).

Resultatet blir ett samlat didaktiskt val, där de två sidorna kombineras på ett sätt som passar i det sammanhang och den situation där läraren befinner sig. De tio dimensionerna omfattar allt från lärarens roll till elevens roll.

De två huvuddelarna i lärarrollen handlar i Lucas modell om att å ena sidan *underlätta* för elevernas eget lärande och att å andra sidan *undervisa* eleverna om ett innehåll.

De aktiviteter som yrkesleverna ägnar sig åt är i större eller mindre utsträckning *autentiska* respektive *konstruerade*: Under det arbetsplatsförlagda lärandet är uppgifterna i högre grad autentiska arbetsuppgifter i yrket, medan uppgifterna i skolan till större del är konstruerade med syftet att eleverna ska lära sig vissa saker.

Kunskapen har alltså olika former som kombineras på olika sätt i utbildningens delar. *Teori* och *praktik* hänger ihop och var tyngdpunkten ligger varierar. Attityden till kunskapen kan vara *ifrågasättande* eller *säker*. Finns det *ett* rätt svar som utbildningen ska ge eleverna – eller är poängen att ifrågasätta och problematisera för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt?

Organisering av tiden i utbildningen kan antingen vara *klockstyrd* med ett fast schema eller *flexibel* och anpassningsbar. När utbildningen är förlagd till skolan kan arbetssättet bygga mer eller mindre på att vara i ett traditionellt *klassrum*, alternativt att vara i en *verkstad* av något slag där praktiska färdigheter kan övas och tillämpas på ett mer autentiskt sätt. Arbetsprocesserna kan vara individuella och/eller gruppbaseade, det vill säga att det antingen är *individens* eller *gruppens* prestation som blir synlig i olika stor utsträckning.

Elevernas närhet till läraren kan variera från *låg* till *hög*, och denna närhet kan dessutom handla om möten *ansikte mot ansikte* respektive *virtuellt*. Slutligen kan läraren välja att lägga upp undervisningen på ett sätt som innebär att eleven är mer eller mindre *styrd* respektive

självstyrande. Utifrån sammanhang, läraruppdrag och inte minst yrkesämnesområde finns det med andra ord en mängd olika val och alternativ för yrkeslärare att ta ställning till när de formar sin yrkesdidaktik. Det finns också några huvuddrag i de alternativ som pekar till vänster respektive till höger i figur 5. Dessa huvuddrag återfinns även i den bild som Helen Bound ger av vad hon betecknar som *konstruktivistisk* respektive *instruerande pedagogik*. Hon beskriver vad detta kan innebära för vad läraren respektive eleven förväntas göra:

- *En instruerande pedagogik* innebär att det är läraren som har huvudansvaret, medan eleven blir en mottagare.
- *En konstruktivistisk pedagogik* innebär ett stort ansvar för både läraren och eleven, men att lärarens arbete i större utsträckning fokuserar på eleven.

Simulering för lärande

Simulering handlar om att på olika sätt försöka ”rekonstruera” en autentisk situation. Forskningen om simulering inom yrkesutbildning är inte så omfattande, och några studier som påbörjats är ännu inte slutförda. Ingela Leibring analyserar dock i sin studie *Metoddrumsundervisning* en form av simulering som förekommer inom vård- och omsorgsutbildning.

Leibring beskriver metodrummet som en hybrid mellan skolan respektive vård- och omsorgsmiljön. I denna genomförs en undervisning där praktiska vård- och omsorgsuppgifter simuleras – i Leibnings studie handlar det om venprovtagning, urinkateterisering och sår-

omläggning. Leibring identifierar tre olika simuleringsaktiviteter: *tekniskt utförande*, *bemötande* och *tolkande*.

- *Tekniskt utförande* handlar om hur arbetsuppgifterna ska utföras rent praktiskt, och detta är också den dominerande aktiviteten som förekommer i Leibrings exempel, framför allt när eleverna tränar själva.
- Däremot tas *bemötandet*, alltså förhållningssättet till patienten, upp i stor utsträckning när läraren introducerar lektionerna.
- *Tolkande* handlar om hur man ser och förstår olika signaler från patienten, att göra en bra bedömning av hälsoläget. Detta är en aktivitet som förekommer, dock sparsamt, i metoddrumsundervisningen.

Ämnessamverkan mellan yrkesämnena och gymnasiegemensamma ämnen

Ett tema som återkommer i flera olika studier är det vi i Sverige kallar gymnasiegemensamma ämnen, vad dessa har för roll i yrkesutbildningen och hur olika ämnen kan samverka. Inte minst blev detta en aktuell fråga efter läroplansreformen (med Gy11), där det är tydligt framskrivet att gymnasiegemensamma ämnen ska anpassas efter de olika yrkesprogrammen.

Samtidigt visar exempelvis Skolinspektionens granskning av gymnasieskolans yrkesprogram, *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*, ➔ att samarbetet både mellan lärare och mellan ämnen behöver utvecklas för att skapa helhet och sammanhang i yrkesutbildningen. Detta kräver att lärarna ges förutsättningar för att kunna göra detta.

Kravet på samverkan är särskilt tydligt formulerat för matematikämnet. Karolina Muhrman har undersökt detta ämnes roll inom lantbruksutbildning på naturbruksprogrammet. Med utgångspunkt i intervjuer med såväl elever som yrkes- och matematiklärare samt med yrkesverksamma lantbrukare visar hon att matematik-kunskaper är viktiga i yrket, men att det finns brister när det gäller att göra själva matematikundervisningen yrkesrelevant på ett trovärdigt sätt. Det handlar både om att en yrkesanpassad matematik i skolan behöver utgå från och använda realistiska exempel, om att matematik och yrkesämnen behöver samverka och om att yttre styrinstrument (såsom nationella prov) inte ska styra mot att mer generella matematikkunskaper får dominera.

Hur matematiken tar sig uttryck på arbetsplatsen har analyserats närmare av Charlotte Arkenback-Sundström i en studie av en lärlingsutbildning till butikssäljare inom vuxenutbildningen. Hon visar bland annat hur mycket av matematikinnehållet i arbetet som är osynligt för lärlingar och handledare. Arbetet vid kassan, som ligger nära till hands om man tänker på matematik i en butik, innehåller numera inte särskilt mycket beräkningar utan snarare it-kunskaper och här ger inte lärlingsarbetet så stort utrymme för lärande. Det begränsade utrymmet beror bland annat på restriktioner när det gäller vem som får använda tekniken, och detta kan vara begränsat till vissa kategorier av anställda.

Spatialt tänkande visar sig däremot vara en viktig del av de matematiska kunskaper som inryms i säljaryrket. En av Arkenback-Sundströms slutsatser är behovet av att se över den skolförlagda delen av utbildningen så

att denna bidrar med de delar som inte det arbetsplatsförlagda lärandet ger – exempelvis vissa yrkesrelaterade matematiska kunskaper och färdigheter.

Flera studier sätter också fokus på svenskämnets roll i yrkesutbildning. Maria Christidis studerade exempel på ämnesintegrerad undervisning inom vård- och omsorgsprogrammet. Hennes observationer från undervisningen, där vårdämnena integrerades med svenskämnet, visade dels att det gemensamma yrkeskunnande som lyftes fram var yrkesspråket, dels att fokus från vårdämnenas sida hamnade på de medicinska kunskaperna och på dess språk (snarare än på omsorg), och från svenskämnets sida på språkfärdigheter och språkriktighet.

Själva undervisningen formades med hjälp av konkreta verktyg som främst var en skönlitterär bok, ett patientfall, en stencil med ”berättartekniska element”, lärarnas egna erfarenheter från arbetet samt de dokumenterade svenska skrivreglerna. Christidis menar att denna ämnesintegrerade undervisning skapar ett gemensamt innehåll som troligen inte skulle utvecklas ifall undervisningen var ämnesindelad.

Enni Paul tar upp hur skrivande och läsande kan ta sig uttryck i lärlingsutbildning inom vård och omsorg och vad detta kan få för konsekvenser. Hon visar bland annat hur skrivande och läsning ofta är något som bäddas in i annat yrkeskunnande och därför blir osynligt. Lärlingselevernas tillgång till de läs- och skrivpraktiker som finns kan dessutom variera beroende på lokala kulturer och handledarens avgörande.

Det finns även regelverk kring exempelvis digitala journaler som begränsar tillträdet till arbetsuppgifter

– likt det som gällde kassaarbetet för butikssäljarlärlingarna. Därmed ser Paul en risk för att utbildningarna på olika arbetsplatser inte blir likvärdiga och att lärlingarna snarare förbereds för ett arbete på en viss arbetsplats än för en bredare arbetsmarknad.

Den så kallade ”infärgningen” som handlar om hur gymnasiegemensamma ämnen som svenska och matematik kan präglas av profilen på yrkesprogrammen beskrivs närmare av Ingrid Berglund. Hennes studie från byggutbildningen visar hur samverkan mellan yrkeslärare och ämneslärare med ambitionen att öka yrkesfokus (även i det som då kallades kärnämnen) både bidrog till att dessa ämnen blev intressantare för byggeleverna och till att yrkeslärarna fick idéer om utveckling av den yrketeoretiska undervisningen. Berglund beskriver dock även hur ämneslärarna kunde uppleva att infärgningen innebar att deras ämnen ”förfuskades”, alltså att dessa ämnen inte fick tillräckligt utrymme utan hamnade i skymundan när yrkeskunskaperna sattes i fokus.

Kopplingen mellan yrkesämnena och de gymnasiegemensamma ämnena blir tydlig i den diskussion som Wheelahan och Moodie tar upp i *The quality of teaching in VET* – om vilken kompetens yrkeslärare behöver ha och utveckla. De framhåller att dagens arbetsliv kräver yrkesrelevanta kunskaper vad gäller språk, litteracitet och numeracitet (s. 48) och menar att yrkeslärare kan behöva utveckla sin kompetens inom dessa områden för att i sin tur kunna hjälpa eleverna att utveckla dessa kunskaper. I vårt svenska sammanhang handlar detta även om hur yrkeslärare och ämneslärare kan samverka för att uppnå de krav som arbetslivet ställer.

Det breda ”didaktiska fältet”

– yrkesutbildning i skola och arbetsliv

Yrkeslärare har också ett ”bredare didaktiskt fält” för sitt arbete. Med detta menas att yrkesutbildningen i större eller mindre utsträckning äger rum även utanför skolan – framför allt inom det arbetsplatsförlagda lärandet. Lärarens samspel med arbetslivet och grundyrket blir därför en del av lärarbetet med specifika arbetsuppgifter knutna till arbetsplatsförlagt lärande.

När yrkesutbildningen organiseras som lärlingsutbildning skrivs det till och med om ”lärlingslärare” som en egen kategori. I detta sammanhang blir även relationen till handledarna på arbetsplatsen viktig, eftersom dessa fungerar som lärarens förlängda arm under det arbetsplatsförlagda lärandet. Samverkan mellan skola och arbetsliv – mellan skolförlagd undervisning och arbetsplatsförlagt lärande – är något som även Skolinspektionen lyfter fram i sin granskning som ett utvecklingsområde för att få helhet och sammanhang i yrkesutbildningen.

Hur ser lärare och elever på vad som kännetecknar en bra yrkeslärare? Detta diskuterar Erica Smith och Keiko Yasukawa utifrån samtal med grupper av lärare respektive elever. Resultaten betonar just betydelsen av kopplingen till det breda didaktiska fältet:

- Eleverna lyfter fram att lärarna ska vara professionella och effektiva, ha erfarenhet från grundyrket och goda yrkeskunskaper, ha goda relationer med eleverna och kunna motivera och individualisera.
- Lärarna lyfter främst fram kunskaper och erfarenhet från grundyrket, pedagogisk expertis (bland annat att

kunna anpassa sig efter elevernas bakgrund och behov samt att kunna bedöma), ”passion” för att hjälpa eleverna och för yrket samt professionalitet – främst när det gäller undervisning och administration, men även i relationer till externa parter.

Även här framstår läraryrket alltså som både mångfacetterat och gränsöverskridande i relationen mellan skolor och arbetsplatser.

Arbetsplatsförlagt lärande och lärlingsutbildning

Arbetsplatsförlagt lärande (APL) förekommer i olika varianter, både som en del av i huvudsak skolförlagd yrkesutbildning och som en central del i lärlingsutbildningar. Det gäller dessutom både gymnasieutbildning och vuxenutbildning. Robert Höghielm beskriver dock i sin rapport *Man lär så länge man har elever: Yrkeselevs arbetsplatslärande ur företagsperspektiv* hur företagen inte gör någon skillnad mellan vilken typ av utbildning som yrkeseleverna på arbetsplatsen kommer från. Företagen har dessutom ett i huvudsak lokalt perspektiv på kompetensförsörjning – för dem handlar det alltså främst om inskolning på det lokala, specifika företaget.

I en rapport från Skolverket – *Det arbetsplatsförlagda lärande på gymnasieskolans yrkesprogram* ➔ – redovisas en undersökning om APL med fokus på yrkeslärares roll i och perspektiv på APL-verksamheten. Undersökningen indikerar att APL fungerar bra i vissa avseenden. På plussidan framgår bland annat att de flesta lärare anser att eleverna i hög utsträckning får APL på utbildningsrelevanta arbetsplatser, tilldelas handledare med relevanta

yrkeskunskaper, får praktisera relevanta yrkeskunskaper samt lär sig yrkeslivets villkor under APL.

Men det finns också en variation som innebär att förutsättningarna för en väl fungerande APL-verksamhet är sämre på en del håll och dessutom varierar förutsättningarna mellan yrkesprogrammen. De problem som finns handlar bland annat om bristande tid för kontakter med arbetsplatserna, brist på lämpliga handledare – alternativt brist på tid för att hitta de lämpliga handledarna, och även brist på stöd från huvudmän och rektorer. Detta medför att APL-arbetet ibland innebär alltför mycket av ensamarbete för läraren.

Lene Tanggaard diskuterar i *Learning at trade vocational school and learning at work* samspelet mellan skola och arbetsplats i den danska yrkes- eller lärlingsutbildningen. Hon menar att det handlar om att lärlingarna deltar i två olika praktiker – i skolan och på arbetsplatsen, där skolan bidrar med vissa delar och arbetsplatsen med andra delar av utbildningen när lärlingarna rör sig mellan dessa två praktiker. I grunden handlar yrkesutbildning med det perspektiv som Tanggaard för fram om att uppnå tillhörighet och bli accepterad som medlem i en yrkespraktik med dess värderingar och traditioner.

I en studie av lärlingsutbildning inom de dåvarande omvårdnads- och fordonsprogrammen drar Annica Lagström slutsatsen att yrkeslärarens arbete är avgörande för kvaliteten i en lärlingsutbildning som till stor del är arbetsplatsförlagd. I lärlingsutbildningen handlar lärararbetet mer om att organisera utbildning än om att undervisa själv, detta i och med att handledarna på arbetsplatsen har en viktig roll i det arbetsplatsförlagda lärandet.

Yrkesläraren behöver därmed både goda lärarkunskaper och breda yrkeskunskaper och ett utvecklat nätverk i det lokala arbetslivet. En ”lärlingslärare” behöver ha yrkeskunskaper inom en bredd av de yrkesämnen som ingår i ett program för att kunna stötta lärlingen och handledaren och organisera lärlingsutbildningen för lärande, för att kunna komplettera med det som krävs på de begränsade skolförlagda delarna av utbildningen, samt för att kunna följa upp och (med hjälp av underlag från handledaren) bedöma resultatet. Här framhåller Lagström att lärlingsläraren behöver ha både resurser och stöd från skolledningen för att kunna göra ett gott arbete. En annan viktig faktor är att det faktiskt är en lärare som gör skolans arbete med det arbetsplatsförlagda lärandet – inte annan skolpersonal.

Å andra sidan får arbetsplatsen stor betydelse för utbildningen och lärandet. Det finns dessutom risker med en alltför svag koppling mellan skola och arbetsplats, vilket Per Kristmansson belyser i en studie av lärlingsutbildning inom handel och administration. Han visar hur den formella läroplanen har begränsat inflytande och att de kunskaper som lärlingarna kan utveckla ofta är smala och arbetsplats-specifika eftersom de sällan ges möjlighet att utföra mer avancerade och utmanande arbetsuppgifter.

Handledaren på arbetsplatsen

En viktig funktion för samspelet mellan skola och arbetsplats – och som samarbetspart för yrkesläraren – är handledaren för det arbetsplatsförlagda lärandet. Handledaren har en central roll för elevens lärande

under APL-perioderna. Därför är det både viktigt att yrkesläraren förstår denna roll och att handledaren har kompetens för uppdraget.

Lagström tar upp handledarens behov av pedagogisk eller didaktisk kompetens – speciellt i lärlingsutbildningar, där en stor del av utbildningen är arbetsplatsförlagd. Den stora andelen tid på arbetsplatsen medför att handledaren kan behöva mer omfattande yrkesteoretiska kunskaper än normalt, eftersom den begränsade skolförlagda tiden inte räcker till för att lärlingen ska kunna tillägna sig den yrkesteori som krävs enbart i skolan. Yrkesteoretiska kunskaper behöver alltså utvecklas såväl på arbetsplatsen som med stöd av handledaren.

Enligt Höghielm är dock den pedagogiska medvetenheten låg på arbetsplatserna när det gäller APL och handledning. Höghielm pekar på hur förekomsten av yrkes elever på en arbetsplats kan bidra till att de anställda upprätthåller sin yrkeskompetens genom kommunikation och samarbete med eleverna – men även här är företagets medvetenhet om denna utvecklingspotential låg.

Åsa Mårtensson fördjupar sig i hur handledarna på barn- och fritidsprogrammet ser på sitt uppdrag i licentiatavhandlingen *Handledare och handledning: Yrkeslärande på förskola*. Mårtensson visar bland annat att handledarna i första hand tänker på handledning som de tillfällen när handledare och elev sätter sig ner ”på tu man hand” – men i sina samtal med forskaren blir de även uppmärksammade på den handledning som sker ”i farten”, alltså under arbetets gång.

Mårtenssons studie synliggör vikten av att handledare både får förståelse för sitt uppdrag och för det faktum

att handledning är något som sker kontinuerligt under en APL-period. Författaren beskriver hur handledarna ser på elevernas lärande såväl av mer generella arbetslivskunskaper som av de specifika yrkeskunskaper som krävs för att arbeta på (i detta fall) en förskola. Handledaren bidrar till elevens lärande genom att bjuda in och ge eleven utrymme, visa, instruera, ge uppgifter, stötta, förklara och reflektera tillsammans med eleven.

Skolförlagt yrkeslärande

Det skolförlagda lärandet har undersökts i olika kontexter. Här finns såväl problem som möjligheter, men flera studier lyfter fram hur arbetsplats- och skolförlagt lärande kompletterar varandra. Till exempel sätter Boel Berner, i sin artikel *Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry*, fokus just på det skolförlagda yrkeslärandet inom yrkesutbildningen samt på hur detta motiveras och organiseras.

I sitt exempel från industriprogrammet visar Berner hur lärarna gör skillnad mellan skola och arbetsliv och bekräftar värdet av utbildningens skolförlagda del. Lärarna betonar betydelsen av att skolan ger utrymme för fostran, att det är tillåtet att göra misstag och att elevernas perspektiv kan vidgas. Det sistnämnda sätts i jämförelse med ett mer snävt perspektiv, vilket kan bli resultatet av lärande på en specifik arbetsplats.

Dessutom visar Berner hur lärarna närmar skolan till arbetslivet genom att återskapa eller rekonstruera arbetsplatspraktiken i skolan. Detta sker genom att utbildningen är förlagd till en verkstad. Där är utbildningen utformad som en lärlingsutbildning, där läraren

visar medan eleverna tar efter och där arbetsuppgifterna handlar om produktion, precis som på en arbetsplats. Därigenom förbereds eleverna även för de specifika arbetsuppgifter som arbetsgivarna förväntar sig att de ska klara efter avslutad utbildning.

En annan infallsvinkel på värdet av skolförlagt lärande tas upp av Vibe Aarkrog i en studie av handelsutbildning i Danmark som visar att eleverna utvecklar värdefulla kunskaper både på arbetsplatsen *och* i skolan. Aarkrog framhåller därför vikten av att ta vara på fördelarna med båda sammanhangen. När det gäller värdet med undervisning i skolan lyfter hon speciellt fram möjligheten att utveckla systematiserad grundkunskap inom yrket eller ämnet – något som är svårt att göra i det dagliga omväxlande arbetet på en arbetsplats.

Kopplingen mellan skola och arbetsliv i yrkesutbildningen har även undersökts inom svensk byggutbildning. Här beskriver Ingrid Berglund hur den skolförlagda yrkesutbildningen består av två tydliga delar: en byggproduktionsverksamhet och en skolverksamhet. Skolverksamheten utgjordes av det som nu kallas gymnasiegemensamma ämnen (då kallat kärnämnen). Byggproduktionsverksamheten innefattar däremot både byggproduktion och undervisning i yrkesteorin. När det gäller yrkesteorin menar Berglund att det finns en risk att yrkesteorins potential i förhållande till produktionen och det praktiska arbetet inte tas tillvara ifall inte lärarna själva inser denna potential.

Berglunds undersökning visar också att byggbranschens normer har stor betydelse i utbildningen, där förberedelse för lagarbete och ackordsarbete är viktigt,

liksom att en manlighetsnorm är dominerande. Måleriinriktningen är dock ett undantag, både när det gäller lagarbete och manlighetsnorm. Här har arbetet snarare utvecklats till ett ensamarbete och det verkar främst vara till sådana arbeten inom branschen som kvinnliga elever söker sig till. Berglunds studie visar på utmaningar både när det gäller att förena praktik och teori och kring att ha ett genusperspektiv i yrkesutbildningen.

Ytterligare en analys av svensk byggutbildning, med fokus på relationen mellan en projektbaserad yrkesutbildning i skolan och den efterföljande perioden som lärling på en arbetsplats, görs av Magnus Fjellström i studien *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. Han konstaterar, liksom Aarkrog, att lärandet i båda dessa sammanhang kompletterar varandra och bidrar till att eleverna blir byggnadsarbetare.

Fjellström beskriver hur yrkesutbildningen i skolan främst innebär reproduktivt lärande. Den återskapar det befintliga yrkeskunnandet hos de nya eleverna, medan lärlingsperioden innehåller mer av produktivt lärande, där lärlingarna uppmuntras att hitta och pröva nya lösningar på problem de möter. Även om utbildningen i skolan inte fullt ut motsvarar läroplanens krav och lärlingsperioden inte fullt ut motsvarar lärlingens utbildningsbehov, så verkar de båda delarna komplettera varandra på ett bra sätt.

Värdet av lärande, både i skolan och på arbetsplatsen, framträder även i en studie som Nina Kilbrink, Veronica Bjurulf, Liesbeth K.J. Baartman och Elly de Bruin har gjort på energiprogrammet och industriprogrammet.

Med utgångspunkt i intervjuer med lärlingar från dessa program beskrivs erfarenheter av hur kunskap kan överföras mellan olika sammanhang. Att lära för nya situationer, att få variation och att kunna integrera teori och praktik är tre teman som har med överföring av kunskap att göra och som visar att skola och arbetsplats kompletterar varandra. Dessa ger olika möjligheter till lärande och är alla nödvändiga för att ge eleverna eller lärlingarna en god förberedelse för sitt kommande arbete i en osäker framtid.

Bedömning av yrkeskunnande

Bedömning, återkoppling och betygsättning av yrkeskunnande är centrala delar för arbetet i yrkesutbildningen. Här ingår även validering av kunnande, som utvecklats i andra sammanhang än inom den formella yrkesutbildningen i Sverige.

Bedömning och återkoppling

Bedömning finns ständigt med i yrkeslärares arbete. Det handlar dels om formativ (utvecklingsinriktad) bedömning, dels om summativ bedömning (som leder fram till betygsättningen). Dessa två aspekter av bedömningen går dessutom ihop, eftersom den summativa betygsättningen enligt läroplanen ska baseras på all kunskap läraren har om elevens lärande. Om exempelvis den formativa bedömningen under kursens gång visar att eleven redan uppfyllt vissa betygsriterier, ska detta alltså räknas tillgodo när betyget sätts.

I licentiatavhandlingen *Cykler och loopar i salongen: En studie av återkoppling i frisörklassrummet* sätter Anna

Öhman fokus på den formativa bedömningen och framför allt på den återkoppling som äger rum i den praktiska yrkesundervisningen, i hennes exempel i hantverksprogrammets frisörutbildning. Öhman visar hur återkoppling kan ses som en ömsesidig process, där initiativet kan komma från såväl lärare som elev. Med hjälp av talet, materialet och kroppen ger lärare och elever återkoppling till varandra, med funktionen att kontrollera, instruera och/eller värdera det som görs och lärs i undervisningen.

När analysen av återkopplingen fördjupas lyfter Öhman, tillsammans med Marie Tanner, fram betydelsen av att använda olika resurser (tal, material och kropp) och av elevens möjlighet till initiativ. I en annan artikel – *Twist and shape: Feedback practices within creative subject content of hairdressing education* – visar Öhman hur det kreativa ämnesinnehållet hanteras i interaktionen. I sin doktorsavhandling *Återkoppling i interaktion: En studie av klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen* diskuterar hon resultaten från dessa tre studier. I avhandlingen pekar Öhman bland annat på betydelsen av samspel mellan lärare och elev, där även den tysta dimensionen av yrkeskunskapen kan synliggöras. Bedömningstillfällen är också viktiga för att de sätter fokus på det centrala i yrkeskunnandet. Resultaten från Camilla Gåfvells avhandling har tagits upp tidigare. Värt att notera här är att flera av de studier som ligger till grund för hennes slutsatser, bland annat artikeln *Vision and embodied knowing: The making of floral design*, handlar om situationer där det sker en bedömning av vad eleverna gör och producerar.

Bedömning, lärande och undervisning på barn- och fritidsprogrammet står i fokus i Martina Wyszynska Johanssons forskning. I sin licentiatavhandling *Gymnasieungdomars erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms* intar hon ett elevperspektiv på bedömning av yrkeslärande. I studien undersöker författaren vilka erfarenheter eleverna har av såväl lärares som handledares bedömning samt av återkopplingen.

Barn- och fritidseleverna i Wyszynska Johanssons studie uppfattar sina handledares bedömning som att det är ett helhetsomdöme, med utgångspunkt i åtta olika områden:

- Bemötande
- Ansvarsförmåga
- Kundservice
- Engagemang, intresse, aktivitetsgrad
- Vilja till samarbete
- Initiativförmåga
- Självständighet
- Samspel med andra.

Wyszynska Johanssons studie lyfter fram några viktiga delar i vad som påverkar elevernas erfarenheter av värderingen och bedömningen av lärandet av APL-handledaren och handledning med återkoppling på specifika arbetsuppgifter, progressionen i arbetsuppgifterna samt att bli ”erkänd” som medarbetare snarare än som elev.

Eleverna uppfattar däremot att lärarna främst bedömer utifrån skriftliga framställningar, med hjälp av kriterierna översiktligt, utförligt och nyanserat – kriterier som eleverna dessutom uppfattar som svåra att förstå.

Återkopplingen uppfattas som en överföring av information om hur de "ligger till", vilket alltså inte hjälper dem i deras lärande. Vidare är elevernas erfarenhet att skolans bedömning inte tillräckligt synliggör vad de lär sig på sin APL. Studiens resultat visar alltså hur viktigt det är att bedömning och återkoppling både görs och ges på ett kvalificerat sätt.

I doktorsavhandlingen *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training: Navigating by feedback* lyfter Wyszynska Johansson fram behovet av stöd från läraren för att yrkes eleverna ska lämna rollen som passiv mottagare av återkoppling. Barn- och fritidsprogrammet förbereder för pedagogiskt arbete, vilket gör att det är särskilt viktigt att lära sig att aktivt ge återkoppling – som en del av den blivande yrkesrollen som pedagogisk ledare. Dessutom betonar hon värdet av ett generösare förhållningsätt till bedömning av yrkeskunnande under APL, vilket ytterligare kan bidra till att eleverna utvecklas som "yrkesperson".

En särskild del av yrkeskunnandet är yrkesspråket, och för att utveckla förståelsen för viktiga begrepp betonar Wyszynska Johansson vikten av att inom utbildningen skapa och upprätthålla ett kollektivt kommunikationsutrymme. Man behöver ge möjlighet till resonerande och samtal mellan elever och lärare om yrkeskunnandet för att kunna utveckla yrkesspråket och begreppen.

Bedömning och betygsättning

Betygsättning handlar om summativa bedömningar, och Helena Tsagalidis har undersökt vad lärare inom hotell- och restaurangprogrammet värdesätter just när de bedömer sina elevers yrkeskunnande i relation till betygen. Den kunskapsform som värderas högst visade sig vara ett omdömesgillt handlande, vilket var avgörande för att få ett högre betyg än godkänd. Sedan jämfördes denna kunskapsform med begreppsligt vetande, praktiskt behärskande och reflektion. Tsagalidis identifierade även de nyckelkvalifikationer och specifika yrkeskunskaper som ansågs vara viktiga. De nyckelkvalifikationer som framträdde utifrån lärarnas perspektiv var självständighet, planeringsförmåga, problemlösningsförmåga, samarbete, kundkontakt, kommunikation och initiativkraft. Tsagalidis diskuterar också hur nyckelkvalifikationerna och yrkeskunskaperna kan befinna sig på olika kunnandenivåer med fokus på uppgiften, på situationen respektive på verksamheten som helhet. Hon beskriver även hur lärarna i sin bedömning utgår från de krav som ställs inom yrkeskulturen – en kultur som yrkes eleverna ännu inte tillägnat sig, varför det blir svårt för eleverna att få ett högre betyg än godkänt när de fortfarande är nya i yrket.

Validering av tidigare lärande och kunskaper

Validering är en variant av bedömning som ofta – men inte alltid – innebär betygsättning. Validering är en process som både synliggör och ger erkännande åt individers tidigare lärande, vilket ofta innebär fokus på kunskaper och kompetens som har utvecklats utanför formella

utbildningar och/eller i andra sammanhang och länder. I många fall är det yrkeskunskaper som valideras inom sådana yrken där det funnits möjlighet att arbeta utan att ha en yrkesutbildning. Valideringsverksamhet är därför ofta knuten till yrkesutbildningar för vuxna. I dessa fall blir valideringen ett sätt att korta ner utbildningen, eller rentav ”slippa” att utbilda sig för ett yrke som individen redan har kunskaper för. Validering som företeelse behandlas mer utförligt av bland andra Andersson och Fejes i *Kunskapers värde: Validering i teori och praktik* liksom i *Handbook of the Recognition of Prior Learning: Research into Practice* som sammanställts av Judy Harris, Christine Wihak och Joy Van Kleef.

Det är dock viktigt att framhålla att validering inte enbart handlar om bedömning. Bedömningen är en viktig del, men validering är en mer omfattande process som även handlar om annat, bland annat vägledning och kartläggning av kunskaper. Dessutom visar de studier som gjorts av valideringsprocesser att det är svårt att skilja validering från bedömning av det tidigare lärandet – samt att själva valideringsprocessen i sig också innebär nytt lärande (se Anderssons kapitel i boken *The learner at the centre: Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all*). ➔

Det som ibland beskrivs som att validering är en länk i en kedja från vägledning till kompletterande utbildning, kan i praktiken liknas vid att validering av tidigare lärande och det nya lärandet är sammanflätade likt kardeler i ett rep. Detta diskuteras i Anderssons artikel *Recognition of informal ICT competence*. Att ta vara på och validera tidigare lärande kan alltså vara viktigt för en

individ, men det är lika viktigt att försöka inta individens perspektiv och att förstå att upplevelsen av en validering kan variera.

En annan artikel av Andersson, *Caretakers' experiences of RPL*, handlar om validering av fastighetsskötare och deras kompetens. Här visar Andersson hur vissa fastighetsskötare såg valideringsprocessen som ett tillfälle till lärande och utveckling, medan andra snarare såg det som en kontroll av sina egna kunskaper. Det fanns även exempel på fastighetsskötare som hade en mer negativ upplevelse av en process, vilken de upplevde enbart ”skrapade på ytan”. Dessa personer kände därmed inte att de hade fått tillfälle att göra sig själva rättvisa, eftersom valideringen bara handlade om en begränsad del av de egna kunskaperna.

Det finns med andra ord mycket forskning som berör lärarbetet inom yrkesutbildning. De olika områden som har berörts här ligger förstås nära varandra i utbildningsvardagen. Lärares samspel med eleverna äger rum inom ramen för den undervisning som planeras och genomförs – och bedömning av kunskaper är en aspekt av detta samspel. Allt sker dessutom på det breda fält som omfattar både skolförlagt och arbetsplatsförlagt lärande.

LÄSTIPS

Andersson, Per & Fejes, Andreas. (2010). *Kunskapens värde: Validering i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Fejes, Andreas, Lindberg, Viveca & Wärvik, Gun-Britt (Red.). (2017). *Yrkesdidaktikens mångfald*. Stockholm: Lärarförlaget.

Henning-Loeb, Ingrid & Korp, Helena. (Red.). (2012). *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur.

Vad styr yrkeslärarens arbete?

Yrkeslärarens position mellan skola och arbetsliv innebär att styrningen av lärararbetet blir både intressant och viktig att se närmare på. Här finns både formella krav och faktiska förväntningar från olika håll. Utbildningssystemet med dess läroplan och kursplaner sätter vissa ramar, där läraruppdraget omfattar såväl utbildning i yrket som demokratisk fostran. Branscher och arbetsliv har ett visst inflytande på utformningen av kursplanerna, men yrkesläraren påverkas dessutom direkt av arbetslivet på ett sätt som skiljer dem från andra lärare i och med förväntningar på specifika kompetenser och anställningsbarhet hos de utbildade eleverna.

Relationen till andra lärarkategorier när det gäller styrning och krav är ytterligare ett tema där skillnader vad gäller exempelvis krav på utbildning och legitimation kan påverka yrkesläraren. Styrning av yrkeslärarens arbete är inte något stort forskningsområde, men det finns några studier som är värda att uppmärksamma. En introduktion till läraruppdraget och vad som styr detta ges till exempel i *Yrkeslärarens uppdrag* av Ragnhild Swahn.

Ett viktigt tema som berörs i forskningen är den marknadisering som skett av skolsystemet de senaste decennierna, med fristående skolor och upphandlingar inom vuxenutbildningen. Denna utveckling har även påverkat yrkesutbildningen. Gun-Britt Wärvik analyserar lärarerfarenheter av att arbeta med yrkesutbildning för vuxna, inom ett större utbildningsföretag som anordnar yrkesutbildning på olika håll i landet efter att

ha vunnit upphandlingar inom den kommunala vuxenutbildningen.

Den omstrukturering av vuxenutbildningen som skett de senaste 20 åren innebär en större grad av marknads-tänkande och ”marknadsspråk”, där upphandlingar, kunder, leverantörer etc. är begrepp som inte tidigare använts i svensk skola. Wärvik sätter fokus på det kvalitetssäkringssystem som den aktuella anordnaren använder – ett system som kännetecknas av standardisering av studiegång, vägledning och bedömning. Wärvik beskriver hur ett sådant system kan fungera bra med motiverade och självständiga elever, men att det blir problem när eleverna inte ”följer mallen”. Elevernas individuella behov, som ligger utöver det rent utbildningsmässiga, innebär också utmaningar utanför mallen för lärarna som arbetar på utbildningsföretaget.

En annan faktor som kan innebära spänningar för lärarna är den standardiserade studiegången, vilken inte alltid motsvarar de kunskapsbehov som finns på en lokal arbetsmarknad. Detta medför delvis skilda förväntningar från lärarnas egna arbetsgivare respektive från de lokala arbetsgivarna i branscherna.

Reformer och förändringsprocesser blir ofta föremål för forskning eftersom kritiska punkter i styrningen blir mer synliga när förändringar görs. En reform i den finska yrkesutbildningen har blivit föremål för omfattande forskning. Kajsa Vähäsantanen och Anneli Eteläpelto har i artikeln *Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities* analyserat hur yrkeslärarna förhöll sig till den här läroplansreformen – en reform som satte mer fokus

på det arbetsplatsförlagda lärandet. Beroende på lärarnas egen bakgrund och på det sammanhang lärarna befann sig i uppfattade de reformens möjliga konsekvenser på olika sätt. Inställningen och förhållningssättet bland lärarna varierade på en skala från motstånd via ambivalens till att vara positiv till förändringarna.

Kajsa Vähäsantanen och Stephen Billett sätter särskilt fokus på vilka strategier yrkeslärarna utvecklade i förhållande till samma reform, och på vad de olika strategierna betyder för den professionella identiteten. Vissa lärare var i grunden positiva till reformen, även om de också såg problem. Dessa lärares strategi var *kompetensutveckling* – alltså att lära nytt för att kunna hantera de nya villkoren. Andra lärare valde att i stället *passivt anpassa sig* till reformen. De gjorde med andra ord vad de var tvungna att göra, men utan entusiasm eller onödiga ansträngningar.

En tredje strategi, som vissa lärare uttryckte, var ett mer *aktivt deltagande*, där de engagerade sig i förändringsarbetet och försökte göra vad de såg som det bästa möjliga av reformen, även när detta inte gick helt i linje med förslagen. En fjärde strategi var *balansgången*, där lärarna var positiva och ville engagera sig i reformen – men de var samtidigt lite trötta på ständiga förändringar och försökte hitta en balansgång där de kunde engagera sig utan att bränna ut sig. Den femte och sista strategin, *tillbakadragande*, fanns hos lärare som var starkt kritiska till reformen. De vara nöjda med den befintliga utbildningen och sitt arbete i skolan och engagerade sig därför inte i förändringarna.

I artikeln *Vocational teachers' pathways in the course of a curriculum reform* fördjupar Kajsa Vähäsantanen och

Anneli Eteläpelto analysen av de finska yrkeslärares möte med den här läroplansreformen, med dess högre andel arbetsplatsförlagt lärande i vissa yrkesutbildningar. De beskriver hur reformer som beslutas ”uppifrån” begränsar lärares handlingsutrymme – men att det ändå finns utrymme för lärarna att agera i förhållande till reformen.

Fokus i den fördjupade analysen ligger på vad reformen betydde för lärarnas självpositionering och professionella identitet. Lärare med en positiv position – i förhållande till reformen och det arbetsplatsförlagda lärandet – gav uttryck för *empowerment*, det vill säga att den stärkte dem i deras professionella identitet. När lärare var kritiska till reformen, med motivet att lärandet på arbetsplatsen skulle bli för snävt, kunde de ändå anpassa både sig själva och sin undervisning efter de nya villkoren eftersom deras erfarenhet var att det inte var lönt att opponera sig. En tredje position var mer avvaktande – likt ”vänta och se” snarare än att ha någon tydlig kritik.

Det fanns dock lärare som ändrade sin position under arbetets gång. Ett inledande motstånd kunde bytas till en mer positiv inställning ifall läraren lyckades etablera kontakter och samarbete med arbetsplatserna. Det fanns även exempel på motsatsen, där en positiv inställning till reformens idéer förändrades till att bli mer kritisk. Detta berodde på att reformen ledde till problem för elever som ännu inte var beredda att komma ut på arbetsplatser i den utsträckning reformen föreskrev. I dessa fall blev lärararbetet en kamp för att göra sitt bästa för eleverna. En viktig slutsats är att lärarnas upplevelse av handlingsutrymme är avgörande för hur deras professionella

identitet påverkas av en reform av detta slag, och att detta kan variera mellan individer.

Läroplan och kursplaner

Examensmål och ämnesplaner används vid planering av yrkesutbildning. Mattias Nylund, Per-Åke Rosvall och Kristina Ledman har gjort en jämförelse mellan såväl examensmålen som programgemensamma kurser för yrkesprogram och högskoleförberedande program.

Författarna beskriver hur innehållet i yrkesprogrammen har stark koppling till de specifika yrkessammanhangen. Eleverna förväntas utveckla ett bestämt beteende – att göra och att anpassa sig. På de högskoleförberedande programmen – där kunskapen inte är kopplad till vissa sammanhang på samma sätt utan snarare handlar om användning av begrepp och modeller samt kritiskt tänkande – förväntas eleverna tänka och föreställa sig möjligheter. Författarna till artikeln tycker att detta är problematiskt eftersom yrkesprogrammen i större utsträckning rekryterar elever från studieovana hem. De ser dessutom ett problem med att eleverna, beroende på typ av program, i så fall utbildas för olika roller i samhället vilket kan befästa strukturer och skillnader snarare än att öka jämlikheten.

Läroplanen – och specifikt yrkesutbildningarnas kursplaner – förstärker, snarare än utmanar, de genusstrukturer som redan finns, både på arbetsmarknaden och i samhället i stort. Ledman, Rosvall och Nylund visar bland annat hur program som domineras av flickor i högre utsträckning kännetecknas av en ”konsumtionsdiskurs”, vilket innefattar omvårdande och tjänstearbete som

inte producerar varor, medan program som domineras av pojkar mer kännetecknas av en ”produktionsdiskurs”. Program som domineras av flickor innehåller dessutom i större utsträckning kurser och kunskap som inte är så tydligt definierade och yrkesspecifikt inriktade, till exempel entreprenörskap och kreativitet.

Mer generellt är det snäva fokus på kompetenser som finns i många yrkesutbildningar – det vill säga ett fokus på avgränsade och mät- och bedömningsbara kompetenser – något som kan problematiseras. Ett sådant fokus, som mer baseras på administrativ logik än på vad yrkesutbildning faktiskt ska leda fram till, ifrågasätts av Stephen Billett. Han menar att dagens och framtidens arbetsliv kräver att eleverna utvecklar ”kapaciteter” med fokus på att kunna hantera processer i arbetet snarare än att uppnå avgränsade, mätbara lärandemål.

Den formella styrningen av yrkesutbildningen och dess innehåll kan alltså ha stor betydelse – inte enbart i relation till de specifika yrkeskunskaperna. Läroplaner och kursplaner ger också signaler om frågor som jämlikhet och i vilken utsträckning utbildningen ska förbereda för en mer eller mindre osäker framtid.

LÄSTIPS

• Gustavsson, Maria & Köpsén, Susanne. (Red.) (2018).

• Yrkesutbildning: *Mellan skola och arbetsliv*. Lund:

• Studentlitteratur.

• Swahn, Ragnhild. (2014). *Yrkeslärares uppdrag*.

• I: Susanne Köpsén (Red.), *Lära till yrkeslärare*,

• s. 61–86. Lund: Studentlitteratur.

Yrkeslärares kompetensutveckling

Yrkeslärare har – precis som alla andra – behov av stöd för att upprätthålla och vidareutveckla sin kompetens för att kunna göra ett så bra jobb som möjligt. Hur ser yrkeslärares behov av och förutsättningar för kompetensutveckling ut? Det handlar både om vidareutveckling av lärarkunnandet och av yrkesämneskunnandet. Båda sidorna i den dubbla yrkesidentiteten behöver vidmakthållas, utvecklas och integreras.

När det gäller lärares kompetensutveckling mer allmänt konstaterar Day och Sachs att detta innefattar allt lärare gör för att vidareutveckla sin kompetens – det handlar inte enbart om utbildningar och kurser. Med ett ännu bredare perspektiv så kan man, som Bound påpekar, även innefatta den informella kompetensutveckling som kan bli resultatet av vad lärare lär sig i och genom sina dagliga arbetsuppgifter, även om fokus där ligger på eleverna snarare än på lärarnas lärande.

Day och Sachs framhåller flera faktorer som är viktiga för att skapa fungerande former för kompetensutveckling. En faktor är att hitta en balans mellan statens och organisationens generella behov av lärarkompetens respektive den individuella lärarens upplevda behov. Detta medför att läraren upplever kompetensutvecklingsinsatser som meningsfulla.

Vidare är det viktigt att satsningar på kompetensutveckling är långsiktiga och hållbara och att tydliggöra lärarprofessionens eget inflytande över möjligheterna till

kompetensutveckling. Det är också viktigt att tydliggöra vilken slags kompetens och professionalism som olika insatser ska syfta till. När det gäller det sistnämnda så är yrkeslärares kompetensutveckling ett bra exempel: i vilken utsträckning syftar den till att utveckla lärarkunskanden respektive yrkesämneskunskanden och till att få dessa delar att samspela så bra som möjligt?

Annemarieke Hoekstra, Fred Korthagen, Mieke Brekelmans, Douwe Beijaard och Jeroen Imants diskuterar erfarna lärares informella lärande i arbetet. De lyfter fram att lärare sällan ser sig själva som "lärande". Därför är det viktigt att både lärarna och skolläningen görs medvetna om den potential som finns när det gäller lärande i arbetet, som en del av lärares kompetensutveckling. Författarna visar också med sina exempel att lärare kan uppleva självständighet och frihet i arbetet på olika sätt – där stor egen frihet kan stimulera till utveckling, men också kan leda till osäkerhet och frustration kring vad man ska göra.

Misra lyfter upp vikten av kompetensutveckling för just yrkeslärare – att det krävs organiserade initiativ för detta. Skolan behöver ta ansvar både för kompetensutveckling och för att lärarna får förutsättningar att delta i sådana initiativ. För om ansvaret hamnar hos den individuella läraren finns risk att mer överhängande arbetsuppgifter prioriteras – på bekostnad av den långsiktiga utvecklingen.

Långsiktighet är också viktigt. Det kräver att satsningar på kompetensutveckling är tydligt kopplade till lärarnas sammanhang. Bound lyfter fram tre faktorer som är centrala för att uppnå detta:

1. För det första behöver man utgå från lärarnas egna upplevda behov av nya kunskaper.
2. För det andra är det viktigt att ta hänsyn till sammanhanget på skolan och att förstå de spänningar som kan uppstå mellan gammalt och nytt när lärarna försöker omsätta nya kunskaper i praktiken.
3. För det tredje måste man också ta hänsyn till det vidare sammanhanget i samhället, med de villkor som politiska beslut och ekonomiska förutsättningar innebär.

Ett viktigt sammanhang att relatera till just yrkeslärare är givetvis yrkespraktiken, vilket Annemarie Hoekstra och Jocelyn R. Crocker beskriver. De framhåller att samspelet mellan å ena sidan grundyrket och dess kultur, och å andra sidan yrkesprogrammets kultur är något viktigt och unikt för varje yrke. Det är därmed något som man måste ta hänsyn till när man vill förbättra lärares professionella utveckling.

Jämförelser mellan olika länder är intressanta, eftersom de synliggör både det generella, likheter som verkar gälla för flera sammanhang, och det specifika i ett lands system. Det finns forskning som jämför yrkeslärares möjligheter till kompetensutveckling i England, Wales och Norge. Lloyd och Paynes jämförelser bygger på exempel som handlar om frisörlärare. De beskriver hur England och Wales har ett system som ställer krav på att lärarna ska ägna viss tid åt kompetensutveckling i form av arbete i sin bransch – men detta ska göras på lärarnas ”egen tid”, vilket innebär att arbetsvillkoren måste ge utrymme för sådant arbete i yrket.

I Norge är villkoren sämre för kompetensutveckling inom grundyrket, medan villkoren är bättre för pedagogisk kompetensutveckling. Trots detta är de norska lärarna mer angelägna om att få ytterligare kompetensutveckling. Lloyd och Payne ger en tänkbar förklaring till detta, vilket baseras på förutsättningarna för arbetet: I Norge är läroplanen mer öppen och kräver ett pedagogiskt arbete för att omsättas i undervisning, medan läroplanerna i England och Wales är mer föreskrivande och konkreta, vilket inte ger lärarna så stora möjligheter att påverka sin undervisning och därmed inte lika stort behov av pedagogisk kompetens.

Ett genomgående drag i dessa tre länder är att utrymmet är begränsat för lärarna att tillsammans i lärarkollegiet utveckla sin utbildning och därmed sin egen kompetens.

Utveckling av lärarkompetens

Den pedagogiska kompetensutvecklingen med fokus på lärarkunnandet är av intresse, inte minst med tanke på att många yrkeslärare rekryteras till läraryrket innan de har genomgått någon lärarutbildning. Detta innebär att all pedagogisk utbildning för dem blir en del av deras fortbildning eller kompetensutveckling i läraryrket – och att en stor del av denna kompetensutveckling innebär lärande i själva arbetet som lärare. Detta har berörts tidigare, i kapitlet om att bli yrkeslärare, kapitel 3.

En annan faktor som är värd att ta upp – som förmodligen bidragit till att utvecklingen av lärarkompetens bland yrkeslärare inte problematiserats så mycket i forskningen – är att lärarkompetensen i större utsträckning än

yrkeskompetensen är gemensam för en stor grupp lärare. Därmed blir möjligheterna större att erbjuda kompetensutveckling kopplad till lärarkunnandet, eftersom det finns en bredare grupp som insatsen kan rikta sig till.

En annan del av lärarkompetensen handlar om hur ämneskunskaper – i vårt fall yrkesämnena – kan omsättas i en utbildning som bidrar till elevernas lärande i ämnet eller yrket. Detta är vad som kallas ämnesdidaktisk kompetens. Robertson konstaterar i sin artikel att en kort introducerande lärarutbildning inte räcker för att utveckla kvalificerade ämnesdidaktiska kunskaper. Detta bör alltså vara ett viktigt område för lärares kompetensutveckling.

Vidareutveckling av yrkeskompetens

Kompetensutveckling inom yrkesämnena (grundyrket) handlar om att behålla och utveckla kunnandet inom ett yrke som läraren har lämnat men samtidigt förväntas vara en expert inom. Det är, som tidigare diskuterats, yrkesläraren som ansvarar för utbildningen av nästa generation inom yrket. Här har kontakter med arbetslivet och nätverk med yrkesverksamma visat sig vara viktiga, men ramarna för dessa kontakter finns både inom den lokala skolan och i de förutsättningar som ges för att upprätthålla relationen till det lokala arbetslivet.

Studier visar även att den individuella lärarens drivkraft har stor betydelse för hur kompetensutvecklingen ser ut, vilket kan diskuteras i förhållande till likvärdighet mellan utbildningar. Vilket ansvar ska skolan, arbetsgivare och branscher respektive den individuella läraren ha för denna del av yrkeslärares kompetensutveckling? Det

handlar ofta om informella kompetensutvecklingsaktiviteter, det vill säga att utvecklingen av yrkeskunskaperna kommer ”på köpet” när lärarna ägnar sig åt annat i sitt dagliga jobb eller på fritiden snarare än via de organiserade insatser som skolan gör med syfte att lärarna ska utveckla sina yrkeskunskaper.

Betydelsen av kompetensutveckling när det gäller grundyrket lyfts fram inte minst i Australien, där såväl Melinda Toze och Samantha Tierney som Leesa Wheelahan och Gavin Moodie i sina rapporter tar upp vikten av att hålla kunnandet i grundyrket aktuellt och relevant. De sistnämnda diskuterar den problematik som finns i att omfattande erfarenhet och kompetens från en enskild arbetsplats inte behöver betyda att en lärare har den bredd i sin kompetens som krävs för att undervisa för ett helt yrkesområde. Det behövs därför varierande former för kompetensutveckling som kan ge både bredd och fördjupning, vilket måste vara ett delat ansvar mellan lärare, arbetslag, skolor och branscher.

Janet Hamilton Broad har undersökt kompetensutveckling inom yrkesområdet när det gäller yrkeslärare i England. Hon redovisar i artikeln *Vocational knowledge in motion: Rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development* en studie med 57 lärare, som visar att den vanligaste av ett antal utvalda kompetensutvecklingsaktiviteter inom yrkesområdet var att läsa böcker, tidskrifter och material på nätet.

I den aktuella enkäten från Broad ingick också aktiviteter som praktik, observation av kolleger, skuggning, arbete med elevernas arbetsplatsförlagda lärande, kontakter med yrkes- eller branschorganisationer, studieresor,

besök av gästföreläsare och deltagande i kurser och workshoppar – alla tänkbara kompetensutvecklingsaktiviteter som yrkeslärare kan ta vara på, oavsett var de är verk-samma.

Broad identifierar tre centrala drivkrafter för att vidare-utveckla sin kompetens i sin avhandling *Doing it for themselves: A network analysis of vocational teachers' develop-ment of their occupationally specific expertise*:

1. ”passionen” för yrket/ämnet
2. att hålla sig uppdaterad inom yrket
3. att förbättra undervisning och lärande.

Broad beskriver även hur lärarna anstränger sig för att uppnå detta. I en annan artikel av Broad – *So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with continued professional development for teachers in the further education and training sector* – framkommer dess-utom att det huvudsakliga hindret för den här formen av professionell utveckling är bristen på starka nätverk inom yrket, vilket i sig är en konsekvens av lärarnas arbetsbörda och den brist på tid som detta leder till. Det finns alltså all anledning att uppmärksamma arbets-situationen och att ge yrkeslärare tillräckligt med tid för att kunna ta vara på värdefulla möjligheter till profes-sionell utveckling.

Anställningsvillkoren för lärarna är en annan sak som påverkar möjligheten att upprätthålla en aktuell yrkes-kompetens, vilket Lloyd och Payne lyfter fram. Deltids-anställning som lärare kan till exempel betyda naturliga förutsättningar för att fortsätta arbeta även i grundyrket.

Flera rapporter från Utbildningsstyrelsen i Finland, varav en sammanställts av Tarja Frisk, visar också att strukturer i institutionen (skolan) och stöd från ledningen är två viktiga faktorer som påverkar möjligheten för lärarna att röra sig mellan skola och arbetsliv. Även Fejes och Köpsén identifierade sådana hinder för lärarnas möjligheter att delta i arbetslivet för att upprätthålla sin yrkeskompetens, samt att de lärare som inte hade möjlighet att uppdatera sitt kunnande inte hade tillräckligt aktuell kompetens för att kunna undervisa i mer avancerade yrkeskurser.

Ett större forskningsprojekt inom svensk yrkesutbildning har haft fokus just på lärarnas kompetensutveckling inom yrkesämnena. I de två artiklarna *Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative* samt *Reformation of VET and demands on teachers' subject knowledge: Swedish vocational teachers' recurrent participation in a national CPD initiative* analyserar Per Andersson och Susanne Köpsén deltagandet i de satsningar som gjorts från statligt håll – med statsbidrag till vikariekostnader för att möjliggöra yrkeslärares deltagande i arbetslivet samt i olika branscharrangemang och kortare kurser. Den huvudsakliga delen i denna satsning handlade om möjligheten att komma ut på en arbetsplats i upp till två veckor.

Anderssons och Köpséns analys av satsningen visar att deltagandet varierar – både mellan yrkesområden och mellan olika typer av kommuner. Lärare inom tekniska yrken och byggyrken var underrepresenterade bland dem som utnyttjade bidraget, men när det gällde kortare branscharrangemang (alltså inte praktik på arbetsplatser) var deltagandet bland bygglärare förhållande-

vis högt. Lärare från tätbefolkade kommuner var över-representerade bland dem som tog del i satsningen. Vilken typ av kommun som läraren kom ifrån var dessutom den faktor som hade störst inflytande på om lärarna tog del av satsningen vid upprepade tillfällen.

Deltagandet i en statlig satsning säger förstås inte allt när det gäller själva omfattningen av kompetensutveckling – ett lågt deltagande bland vissa lärargrupper kan till exempel bero på att lärare inom vissa branscher har goda förutsättningar för kompetensutveckling ändå och därför inte har behov av att utnyttja en riktad satsning med särskilda villkor.

Detta gick inte att se i de analyser som gjordes, och studierna av den statliga satsningen väckte nya frågor som behandlades i en enkätstudie, vilken redovisats i artiklarna *Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative* av Andersson och Köpsén, samt *Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers* av Per Andersson, Mattias Hellgren och Susanne Köpsén. Enkätstudien har bland annat visat – liksom i Broads artikel *Vocational knowledge in motion* – att läsning var den vanligaste kompetensutvecklingsaktiviteten. Olika typer av aktiviteter som ”bygger broar” mellan skola och arbetsliv är förhållandevis vanliga bland svenska yrkeslärare.

Enkäten visade att 86 procent av lärarna gör organiserade studiebesök på arbetsplatser åtminstone varje år, att 81 procent arbetar med elevernas arbetsplatsförlagda lärande samt att 60 procent i någon utsträckning arbetar eller praktiserar inom sitt grundyrke. Detta är också sådant som lärarna ser som viktigt för sina relationer

med arbetslivet. Det är även värt att notera att de lärare som faktiskt ägnat sig åt de här aktiviteterna ser ett större värde eller utbyte av detta, jämfört med hur lärare som inte haft möjlighet att göra eller valt bort aktiviteterna bedömer värdet.

Värdet är då relaterat till att stärka yrkeskunskaperna, att utveckla sina nätverk och att kunna förbättra sin undervisning. Förutom att faktiskt ha gjort aktiviteten så påverkas det uppfattade värdet också av lärarens kön och av individuella drivkrafter. Dessutom kan noteras att kvinnliga lärare uppfattar ett högre värde av (informella) kompetensutvecklingsaktiviteter av detta slag, och att könsfördelningen på arbetsmarknaden – och därmed även bland yrkeslärarna – innebär att det kan finnas bakomliggande förklaringar som även handlar om skillnader mellan yrkesområden. Andelen kvinnliga yrkeslärare är exempelvis högre inom omvårdande yrken, där lärarna oftast har en högskoleutbildning inom yrkesområdet, vilket kan påverka inställningen till kompetensutveckling.

I ytterligare en artikel av Köpsén och Andersson – *Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing professional development* – beskrivs utifrån intervjuer med yrkeslärare de omfattande möjligheter som lärarna kan få för att uppdatera sitt yrkeskunnande när de har kontakt med arbetslivet och rör sig mellan skola och arbetsplatser i samband med elevernas arbetsplatsförlagda lärande.

Yrkeslärarkompetens

I slutändan handlar frågan om kompetensutveckling givetvis om förutsättningarna för lärarna att integrera de två delarna – grundyrket och läraryrket som går ihop i yrkesläraryrket – där de ska omsätta kompetensen i utvecklingen av yrkesutbildningen.

Det är värt att återkomma till den modell som Wheelahan och Moodie tar upp med pedagogisk kompetensutveckling i flera steg, där det sista steget med mer kvalificerad fortbildning föreslås sätta fokus just på integreringen mellan pedagogisk kompetens och yrkeskompetens. Här blir den pedagogiska fortbildningen inte något övergripande och generellt, utan behöver knytas samman med utvecklingen av yrkeskompetensen.

LÄSTIPS

- Andersson, Per & Köpsén, Susanne. (2017).
Yrkeslärares kompetensutveckling. I: Andreas Fejes, Viveca Lindberg & Gun-Britt Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald*, s. 205–227. Stockholm: Lärarförlaget.
- Andersson, Per & Köpsén, Susanne. (2018). Aktuella kunskaper i undervisningsämnet – en utmaning för yrkesläraren. I: Maria Gustavsson & Susanne Köpsén (Red.), *Yrkesutbildning: Mellan skola och arbetsliv*, s. 119–135. Lund: Studentlitteratur.
- Köpsén, Susanne & Andersson, Per. (2018). Arbetsplatsförlagt lärande – även för yrkeslärare. I: Maria Gustavsson & Susanne Köpsén (Red.), *Yrkesutbildning: Mellan skola och arbetsliv*, s. 137–153. Lund: Studentlitteratur.

Yrkeslärare för framtiden

Yrkeslärare är ett viktigt yrke – såväl i dag som i framtiden. Den här kunskapsöversikten har lyft fram några områden där det finns mer eller mindre omfattande forskningsbaserad kunskap om vad det innebär att vara yrkeslärare. Samtidigt finns det givetvis behov av mer forskning, där nya studier kan fortsätta utveckla vår kunskap om yrkesutbildningen. Den befintliga och den framtida forskningen är, tillsammans med alla yrkeslärares omfattande erfarenhet, grunden för framtidens yrkesutbildning och kommande generationer av yrkeslärare.

Den här kunskapsöversikten ger insikter om yrkeslärares arbete och förutsättningarna för olika delar av detta arbete. Den internationella forskningen ger perspektiv på svensk yrkesutbildning och på arbetet som yrkeslärare genom att vi kan sätta in detta i ett större sammanhang och jämföra med situationen i andra länder.

Men grunden finns inte enbart i forskningen eller i yrkeslärares egna erfarenheter. Yrkesutbildningen måste också sättas in i sitt lokala, regionala och nationella sammanhang – mellan skola och arbetsliv och i större perspektiv även mellan politisk styrning, samhälle och marknad. Yrkesutbildningen på gymnasial nivå styrs av politiskt beslutade läroplaner och kursplaner, men dessa skapas också i samspelet med arbetsliv och branscher.

En betydande del av yrkesutbildningen är dessutom förlagd till arbetsplatser, där lärarna har hjälp av handledare i genomförandet av utbildningen och där det

lokala arbetslivet har förväntningar på att yrkesutbildningen ska förse dem med arbetskraft. Här ska vi inte heller glömma bort de ungdomar och vuxna som blir (eller inte blir) elever på yrkesutbildningar. Vad är det som styr valet av utbildning, och varför är det svårt att rekrytera till vissa utbildningar och yrken även om arbetsmarknaden är god? Detta är en nog så viktig faktor, som påverkar vad det innebär att vara yrkeslärare.

Yrkesutbildningen riktar sig till både ungdomar och vuxna. När intresset för yrkesutbildning har minskat bland ungdomar görs satsningar för att öka intresset. Frågan är vad sådana satsningar kan leda till. Som alternativ eller komplement görs också satsningar på att utöka yrkesutbildningen för vuxna. Vad innebär det för yrkeslärarens arbete att arbeta med ungdomar jämfört med vuxna elever? Har vuxna kunskaper och erfarenheter som kan tas vara på – valideras – i yrkesutbildningen? Dessa frågor blir också viktiga framöver.

Inför framtiden är det även viktigt att se på hur yrkesutbildningen kan organiseras på olika sätt, när det gäller fördelningen mellan vad som görs och ansvaras för i skolan respektive av arbetslivet. Vilka för- och nackdelar finns med olika sätt att organisera och vad får det för konsekvenser för yrkeslärarens arbete? Vilken kompetens behöver en yrkeslärare ha, beroende på hur utbildningen organiseras?

Yrkeslärarens arbete är det område där mest forskning kunnat lyftas fram i den här kunskapsöversikten. Vilka förutsättningar som gäller för yrkeslärarens arbete i framtiden blir avgörande för vilken kompetens de behöver och vad en yrkesläraridentitet kommer att innehålla.

Det kommer även i framtiden sannolikt vara så att yrkeslärare rekryteras med en utbildning och erfarenhet från ett grundyrke som antingen är detsamma eller närliggande till det yrke som eleverna ska utbildas för. Yrkesidentiteten är därmed något som i stor utsträckning formas innan yrkesläraren blir just lärare, och här blir den avgörande faktorn vilka som rekryteras till yrkeslärarutbildningen, eller – som ofta är fallet – rekryteras direkt till ett arbete som (till en början obehörig) lärare.

Därefter är det viktigt att yrkeslärarna ges förutsättningar att upprätthålla och vidareutveckla yrkesidentiteten i grundyrket, vilket har belysts i forskningen. Det är även centralt att utveckla både yrkeslärarutbildningen och den pedagogiskt och didaktiskt inriktade fortbildningen så att yrkeslärarna utvecklar sin läraridentitet och ett lärarkunnande som motsvarar utbildningens och arbetslivets krav och förväntningar.

Till syvende och sist är det viktigt att lärarutbildning, fortbildning och kompetensutveckling – och även själva arbetet som yrkeslärare – ger goda möjligheter att utveckla den integrerade yrkesläraridentiteten. Detta skapar förutsättningar för att vi även i fortsättningen kommer att ha yrkeslärare som samtidigt sätter samhällets, arbetslivets och elevernas bästa i fokus.

Vad detta ”bästa” sedan är, det är svårt att veta i dag. Vi lever i ett samhälle i förändring, där både arbetsmarknaden och arbetslivet förändras. Vi har en yrkesutbildning som till stora delar är anpassad efter industrisamhällets behov, men vad väntar i framtiden? Att vara yrkeslärare innebär att vara del av ett mångfacetterat yrke, som med största sannolikhet kommer att vara ett yrke i förändring.

Referenser

- Aarkrog, Vibe. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147.
- Andersson, Per. (2006) Caretakers' experiences of RPL. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(2), 115–133.
- Andersson, Per. (2007) Recognition of informal ICT competence. *Nordic Journal of Digital Literacy* [Digital Kompetanse], 2(3), 173–188.
- Andersson, Per. (2017). *Validation as a learning process*. I: Ruud Duvekot, Dermot Coughlan & Kirsten Aagaard (Red.), *The Learner at the centre: Validation of Prior Learning strengthens lifelong learning for all*, s. 121–127. Houten/Aarhus: European Centre Valuation Prior Learning/VIA University College. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2017-english-vplbiennale-the-learner-at-the-centre.pdf>
- Andersson, Per & Fejes, Andreas. (2010). *Kunskapens värde: Validering i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Per, Hellgren, Mattias & Köpsén, Susanne. (2018). Factors influencing the value of CPD activities among VET teachers. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 140–164.

- Andersson, Per & Köpsén, Susanne. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: Participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(7), 1–20.
- Andersson, Per & Köpsén, Susanne. (2018). Maintaining competence in the initial occupation: Activities among vocational teachers. *Vocations and Learning*, 11(2), 317–344.
- Andersson, Per, Köpsén, Susanne, Larson, Anne & Milana, Marcella. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102–118.
- Arkenback-Sundström, Charlotte. (2017). *Matematik? – Nej det handlar bara om sunt förnuft och rätt attityd. En studie av matematikinnehållande aktiviteter i lärlingsvux inom detaljhandeln*. Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Asghari, Hamid. (2014). *Från uppväxt till lärargärning: En livsberättelse med åtta yrkeslärare på industritekniska programmet*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Avis, James & Bathmaker, Ann-Marie. (2004). The politics of care: Emotional labour and trainee further education lecturers. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(1), 5–20.
- Bathmaker, Ann-Marie & Avis, James. (2005). Becoming a lecturer in further education in England: the construction of professional identity and the role of communities of practice, *Journal of Education*

- for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31(1), 1–17.
- Berger, Jean-Louise & D'Ascoli, Yannick. (2012). Motivations to become vocational education and training educators: A person-oriented approach. *Vocations and Learning*, 5(3), 225–249.
- Berglund, Ingrid. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Berner, Boel. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Billett, Stephen. (2016). Beyond competence: An essay on a process approach to organising and enacting vocational education. *International Journal of Training Research*, 14(3), 197–214.
- Bound, Helen. (2011). Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107–119.
- Brennan Kemmis, Ros & Green, Annette. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101–121.
- Broad, Janet Hamilton. (2013). *Doing it for themselves: A network analysis of vocational teachers' development of their occupationally specific expertise*. Doktors-

- avhandling. London: Institute of Education, University of London.
- Broad, Janet Hamilton. (2015). So many worlds, so much to do: Identifying barriers to engagement with continued professional development for teachers in the further education and training sector. *London Review of Education*, 13(1), 16–30.
- Broad, Janet Hamilton. (2016). Vocational knowledge in motion: Rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 143–160.
- Brockmann, Michaela, Clarke, Linda, Méhaut, Philippe & Winch, Christopher. (2008). Competence-based vocational education and training (VET): The cases of England and France in a European perspective. *Vocations and Learning*, 1(3), 227–244.
- Brockmann, Michaela, Clarke, Linda & Winch, Christopher. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), 547–567.
- Cedefop. (2018). VET-in-Europe country reports. Hämtade 15 november 2018: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports>
- Christidis, Maria. (2014). *Ämnesintegrering på Vård- och omsorgsprogrammet utifrån ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Licentiatavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.

- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell. (2015). *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkes-etik* (4:e upplagan). Stockholm: Liber.
- Day, Christopher & Sachs, Judyth. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. I: Christopher Day & Judyth Sachs (Red.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, s. 3–32. Maidenhead: Open University Press.
- Dobbins, Michael & Busemeyer, Marius R. (2015). Socio-economic institutions, organized interests and partisan politics: The development of vocational education in Denmark and Sweden. *Socio-Economic Review*, 13(2), 259–284.
- Duch, Henriette. (2016). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 14–31.
- Duch, Henriette, & Andreasen, Karen E. (2017). VET again: Now as a VET teacher. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(3), 289–305.
- Esmond, Bill & Wood, Hayley. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The ‘dual professionalism’ of English Further Education workshop tutors. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 229–245.
- Farnsworth, Valerie & Higham, Jeremy. (2012). Teachers who teach their practice: The modulation

- of hybridised professional teacher identities in work-related educational programmes in Canada. *Journal of Education and Work*, 25(4), 473–505.
- Fejes, Andreas & Holmqvist, Diana. (2018). Komvux som marknad. I: Magnus Dahlstedt & Andreas Fejes (Red.), *Skolan, marknaden och framtiden*, s. 71–91. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, Andreas & Köpsén, Susanne. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Fjellström, Magnus. (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Frisk, Tarja (Red.). (2014). *Guide for the implementation of vocational teachers' work placement periods*. Helsinki: The Finnish National Board of Education.
- Gessler, Michael. (2017). The lack of collaboration between companies and school in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164–195.
- Grollmann, Philipp. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547.
- Gustavsson, Maria & Köpsén, Susanne (Red.). *Yrkesutbildning: Mellan skola och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Gåfvells, Camilla. (2016a). *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande i floristutbildning*.

- Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Gåfväls, Camilla. (2016b). Vision and embodied knowing: The making of floral design. *Vocations and Learning*, 9(2), 133–149.
- Harris, Judy, Wihak, Christine, & Van Kleef, Joy. (Ed.) (2014). *Handbook of the Recognition of Prior Learning: Research into Practice*. Leicester, England: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).
- Hoekstra, Annemarieke & Crocker, Jocelyn R. (2015). ePortfolios: Enhancing professional learning of vocational educators. *Vocations and Learning*, 8(3), 353–372.
- Hoekstra, Annemarieke, Korthagen, Fred, Brekelmans, Mieke, Beijgaard, Douwe & Imants, Jeroen. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276–298.
- Höghielm, Robert. (2014). *Man lär så länge man har elever: Yrkeselevers arbetsplatslärande ur företagsperspektiv*. Stockholm: Ratio.
- Jørgensen, Christian Helms, Olsen, Ole Johnny & Persson Thunqvist, Daniel (Ed.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. Oxon: Routledge.
- Kilbrink, Nina, Bjurulf, Veronica, Baartman, Liesbeth K.J. & de Bruin, Elly. (2018). Transfer of learning in Swedish technical vocational education: Student experiences in the energy and industry programmes. *Journal of Vocational Education and Training*.

Publicerad online: doi.org/10.1080/13636820.2018.1437064

- Kilbrink, Nina, Bjurulf, Veronica, Olin-Scheller, Christina, & Tengberg, Michael. (2014). Experiences of educational content in Swedish technical vocational education: Examples from the energy and industry programmes. *International Journal of Training Research*, 12(2), 122–131.
- Kristmansson, Per. (2016). *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet: En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunskande*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Köpsén, Susanne. (2014a). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.
- Köpsén, Susanne. (2014b). Yrkesundervisning. I: Susanne Köpsén (Red.), *Lära till yrkeslärare*, s. 87–129. Lund: Studentlitteratur.
- Köpsén, Susanne. (2018). Yrkeslärarens uppdrag mellan skola och arbete I: Maria Gustavsson & Susanne Köpsén (Red.), *Yrkesutbildning: Mellan skola och arbetsliv*, s. 45–63. Lund: Studentlitteratur.
- Köpsén, Susanne & Andersson, Per. (2017). Reformation of VET and demands on teachers' subject knowledge: Swedish vocational teachers' recurrent participation in a national CPD initiative. *Journal of Education and Work*, 30(1), 69–83.
- Köpsén, Susanne & Andersson, Per. (2018). Boundary processes in connection with students' workplace learning: Potentials for VET teachers' continuing

- professional development. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 58–75.
- Lagström, Annica. (2012). *Läringslärare: En studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Doktorsavhandling. Göteborg: Sahlgrenska Akademien, Göteborgs universitet.
- Lappalainen, Sirpa, Lahelma, Elina, Pehkonen, Leila & Isopahkala-Bouret, Ulpukka. (2012). Gender neutralities, dichotomies and hidden inequalities: Analysis of vocational teachers' reflections on gender in the profession. *Vocations and Learning*, 5(3), 297–311.
- Ledman, Kristina, Rosvall, Per-Åke & Nylund, Mattias. (2018). Gendered distribution of 'knowledge required for empowerment' in Swedish vocational education curricula? *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 85–106.
- Leibring, Ingela. (2015). *Metoddrumsundervisning: En kvalitativ studie av simulering inom vård- och omsorgsutbildning*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Lindberg, Viveca. (2003a). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 157–179.
- Lindberg, Viveca. (2003b). Vocational knowing and the content in vocational education. *International Journal of Training Research*, 1(2), 40–61.
- Lloyd, Caroline, & Payne, Jonathan. (2012). Raising the quality of vocational teachers: Continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1–18.

- Lucas, Bill. (2014). *Vocational pedagogy: What it is, why it matters and what can we do about it. Background.* (Note for UNESCO-UNEVOC e-Forum).
Winchester, UK: Centre for Real-world Learning.
- Maurice-Takerei, Lisa. (2016). The bricoleur, the engineer and the kaitiaki: Reconceptualising the work of VET educators. *International Journal of Training Research*, 14(2), 119–130.
- Michelsen, Svein & Stenström, Marja-Leena (Red.). (2018). *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution.* Oxon: Routledge.
- Misra, Pradeep Kumar. (2011). VET teachers in Europe: Policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), 27–45.
- Muhrman, Karolina. (2016). *Inget klöver utan matematik: En studie av matematik i yrkesutbildning och yrkesliv.* Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Mårtensson, Åsa. (2014). *Handledare och handledning: Yrkeslärande på förskola.* Licentiatavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Nylund, Mattias & Gudmundson, Björn. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64–87.
- Nylund, Mattias, Rosvall, Per-Åke & Ledman, Kristina. (2017). The vocational–academic divide in neoliberal upper secondary curricula: The Swedish case. *Journal of Education Policy*, 32(6), 788–808.

- Orr, Kevin & Simmons, Robin. (2010). Dual identities: The in-service teacher trainee experience in the English further education sector. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(1), 75–88.
- Parsons, David J., Hughes, Jacqui, Allinson, Chris & Walsh, Kenneth. (2009). The training and development of VET teachers and trainers in Europe. I: Cedefop (Red.), *Modernising vocational education and training, fourth report on vocational education and training research in Europe: Synthesis report*, s. 71–141. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Paul, Enni. (2017). *Skriptbruk som yrkeskunnande i gymnasiets yrkesutbildning: Vård- och omsorgselevs möte med det arbetsplatsförlagda lärandets skriptpraktiker*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Rehn, Helena & Eliasson, Eva. (2015). Caring disposition and subordination: Swedish health and social care teachers' conceptions of important vocational knowledge. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 558–577.
- Robertson, Ian. (2008). VET teachers' knowledge and expertise. *International Journal of Training Research*, 6(1), 1–22.
- Robson, Jocelyn, Bailey, Bill & Larkin, Shirley. (2004). Adding value: Investigating the discourse of professionalism adopted by vocational teachers in further education colleges. *Journal of Education and Work*, 17(2), 183–195.

- Romar, Eivor. (2017). *Att förvärva yrkesläraridentitet: En fenomenografisk yrkespedagogisk studie av praktikhandledningens inflytande på yrkeslärarstudenters identitetsutveckling*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo akademis förlag.
- Seddon, Terri. (2009). The productivity challenge in Australia: The case for professional renewal in VET teaching. *International Journal of Training Research*, 7(1), 56–76.
- Shulman, L. (1987), Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Skolinspektionen. (2017). *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Det arbetsplatsförlagda lärande på gymnasieskolans yrkesprogram: Nationell kartläggning och analys av apl-verksamheten utifrån yrkeslärares perspektiv*. Rapport 2016:437. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). *Samlad redovisning och analys inom yrkesutbildningsområdet*. Rapport 2016:442. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017*. Dnr 2016:01706. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Lärare i olika lärarkategorier, läsåret 2017/18, tabell 5A*. Hämtat 10 juni 2018 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/gymnasieskola/personal>

- Smith, Erica, & Yasukawa, Keiko. (2017). What makes a good VET teacher? Views of Australian VET teachers and students. *International Journal of Training Research*, 15(1), 23–40.
- Stephens, GERALYN E. (2015). Uncertified and teaching: Industry professionals in career and technical education classrooms. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 119–135.
- Swahn, Ragnhild. (2014). Yrkeslärarens uppdrag. I: Susanne Köpsén (Red.), *Lära till yrkeslärare*, s. 61–86. Lund: Studentlitteratur.
- Tanggaard, Lene. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Toze, Melinda & Tierney, Samantha. (2010). Keeping it real: Industry currency of trainers in Queensland. *VOCEDplus*. Hämtad 4 juni 2018 från <http://hdl.voced.edu.au/10707/248339>
- Tsagalidis, Helena. (2008). *Därför fick jag bara Godkänt. Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Examensmästare, utbildningsprogram*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Wheelahan, Leesa & Moodie, Gavin. (2010). *The quality of teaching in VET: Final report and recommendations*. Melbourne: LH Martin Institute, University of Melbourne.

- Wyszynska Johansson, Martina. (2015). *Gymnasie-
ungdomars erfarenheter av hur yrkeslärande bedöms*.
Licentiatavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wyszynska Johansson, Martina. (2018). *Student experience
of vocational becoming in upper secondary vocational
education and training: Navigating by feedback*.
Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Vähäsantanen, Kajsa. (2013). *Vocational teachers'
professional agency in the stream of change*. Doktors-
avhandling. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Vähäsantanen, Kajsa, & Billett, Stephen. (2008).
Negotiating professional identity: Vocational
teachers' personal strategies in a reform context.
I: Stephen Billett, Christian Harteis & Anneli
Eteläpelto (Red.), *Emerging perspectives of workplace
learning*, s. 35–49. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vähäsantanen, Kajsa, & Eteläpelto, Anneli. (2009).
Vocational teachers in the face of a major educational
reform: Individual ways of negotiating professional
identities. *Journal of Education and Work*, 22(1),
15–33.
- Vähäsantanen, Kajsa, & Eteläpelto, Anneli. (2011).
Vocational teachers' pathways in the course of a
curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*,
43(3), 291–312.
- Vähäsantanen, Kajsa, Hökkä, Päivi, Eteläpelto, Anneli,
Rasku-Puttonen, Helena, & Littleton, Karen.
(2008). Teachers' professional identity negotiations
in two different work organisations. *Vocations and
Learning*, 1(2), 131–148.



FORSKNING FÖR SKOLAN

Kunskapsöversiktens fokus är främst att belysa yrkeslärares dubbla roller, eftersom yrkeslärare representerar både läraryrket och sitt grundyrke. Det är inom grundyrket som dessa lärare har sitt ämneskunnande, som de undervisar i, om och för. Vad är det som sker med en person som lämnar ett yrke för att gå in i ett annat, där handens kunskap möter akademien? Vad händer med yrkeslärares identitet när den ska befinna sig mellan sitt gamla yrke och sitt nya? Vad händer med kunskaperna i det gamla yrket? Hur ser den svenska yrkesläraryrket ut i jämförelse med andra länders och hur ser lärarutbildningen ut? Dessa frågor och fler därtill lyfter översikten både ur ett svenskt perspektiv men också ur ett internationellt.