Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv

– en intervjustudie om yrkeslärares och handledares
arbete med arbetsplatsförlagt lärande

Åsa Mårtensson

Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv

- en intervjustudie om yrkeslärares arbete med elevernas arbetsplatsförlagda lärande

Åsa Mårtensson

Linköping Studies in Behavioural Science No. 232
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköping 2021

Distribueras av:
Institutionen för Beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Åsa Mårtensson
Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv -
en intervjustudie om yrkeslärares arbete med elevernas
arbetsplatsförlagda lärande

Upplaga 1:1
ISBN 978-91-7929-047-4 (tryckt)
ISBN 978-91-7929-048-1 (PDF)
<https://doi.org/10.3384/9789179290481>
ISSN: 1654-2029

©Åsa Mårtensson, 2021
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

tillåter andra att använda, sprida, göra om, modifiera och bygga vidare på
texten, men inte att används i kommersiella sammanhang utan författarens medgivande.

Tryckeri: LiU-tryck, Linköping 2021

1. Innehållsförteckning

Förord.....	5
Förteckning över originaltexter	7
1. Inledning.....	9
Yrkesutbildning och det arbetsplatsförlagda lärandet	10
Yrkeslärare.....	12
Handledare.....	14
Sammanhanget för studien.....	15
Syfte.....	18
Avhandlingskappans disposition	19
2. Tidigare forskning.....	21
Yrkesutbildning i skola - möjligheter med begränsningar.....	21
Yrkesutbildning på arbetsplatsen - under produktionens villkor ..	23
Skillnader mellan yrkesutbildning på skola och på arbetsplatsen	24
Yrkeslärares arbete.....	24
Yrkeslärares arbete på skolan.....	25
Skapa lärandemöjligheter över gränser	28
Yrkeslärares arbete när eleverna är på apl.....	30
Handledarens arbete med elevernas apl.....	32
Handledaruppdraget.....	33
Två modeller för handledning	35
Avslutande kommentar	36
3. Teoretiska utgångspunkter.....	37
Situerat lärande	38
Praktikgemenskaper.....	38
Legitimt perifert deltagande.....	40
Gränser mellan praktikgemenskaper.....	41
Gränsöverskridande arbete.....	42

Gränsobjekt.....	43
Mäklare	43
Likhet och kontinuitet över praktikgränser	44
Kritik mot perspektivet och begränsningar för sammanhanget.....	45
Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter	46
4. Metod och studiens genomförande	47
Litteraturbakgrund.....	47
Design.....	48
Kvalitativa semistrukturerade intervjuer.....	48
Skapande av intervjuguide	48
Urval och deltagare	49
Urval av informanter	49
Datainsamling.....	50
Reflektioner över min roll som forskare	52
Analysmetod	52
Tematisk analys.....	53
Tillvägagångssätt	53
Etiska överväganden	54
Kvalitetskriterier	55
Generaliserbarhet.....	56
5. Sammanfattning av de båda delstudierna	57
Del 1. Licentiatuppsats.....	57
Del 2. Artikel 1	63
Del 2. Artikel 2	65
6. Diskussion.....	69
Skolan och arbetsplatsen – en eller flera praktikgemenskaper? ...	71
Skillnader som skapar gränser	72
Konkreta skillnader.....	73
Abstrakta skillnader	75
Att skapa kontinuitet när eleverna är på apl.....	77
Gränser som yrkesdidaktiskt begrepp	79
Undervisa i praktiken	80
Teorins användbarhet i nya sammanhang	81

Implikationer.....	82
Fortsatt forskning	84
7. English summary.....	87
8. Referenser.....	107
Intervjuguide 2	119

Förord

Med en nästan klar avhandling framför mig börjar jag fundera på hur *jag* hamnade *här*. Vilka människor och situationer har varit avgörande på vägen och hur har olika personer bidragit till att jag sitter här? Var det Pia Wallbrandt, som tidigt på 1990-talet i Umeå introducerade mig in i forskarvärlden, där jag fick en inblick i vad doktorander gjorde och vad en avhandling är? Vilken roll spelade Signhild Lemar, som var doktorand och universitetsadjunkt när jag gick min yrkeslärarutbildning och hon visade mig att det gick att vara Barn- och fritidslärare, kvinna och doktorand, samtidigt som man inte var ”ung” längre? Tack till er båda för de frö som ni nog sådde för längesedan. Att skylla på regeringen är populärt och visst, jag insåg år 2010 att införandet av Gy11 skulle leda till färre sökande till gymnasiets yrkesprogram, och jag som ”yngst” i arbetslaget på Anders Ljungsteds gymnasium behövde se mig om efter ett annat jobb. Detta ”jobb” kom i form av en lic. forskarskola som varit en starkt bidragande faktor till att jag är här. Tack kära kollegor på ALG som funnits med i tanken under hela arbetet med avhandlingen.

Även om det är mitt namn som står främst på den här avhandlingen så är det många som har bidragit till att den kom till. Främst är det Per Andersson, min huvudhandledare som en gång i tiden trodde att jag skulle klara av det här och gav mig chansen. Han har sedan dess knuffat mig i rätt riktning i en ibland rätt snårig skog som jag själv har gett mig in i, stort tack för det! Min bihandledare Sofia Nyström har bidragit med att peka på teori och färg i det som vid första anblick för mig har varit grå vardagshandlingar, tack! Under åren i lic. forskarskolan hade jag nöjet att lära känna bland andra Viveca Lindberg och Gun-Britt Wärvik som sedan dess genom sina intrikata frågor fått mig att se och tänka på saker jag aldrig tänkt eller sett förut. Gun-Britt som sedan dess vid mitt slutseminarium fick mig att se en hel del i mitt resultat på nytt, tack! Från lic. forskarskolan gick alla deltagare vidare på olika sätt och jag har haft var och en av er som förebilder på olika sätt. Tack till er alla!

Vänner och kollegor på avdelningen för pedagogik och vuxnas lärande vid IBL på Linköpings universitet och alla de doktorandkollegor som har passerat genom åren är jag skyldig ett tack. Jessica Wallin och Karolina Muhrman som fanns med där från början som ankare i verkligheten när forskarvärlden framstod som en zeppelinare, omöjlig att förstå sig på. Med era granskande ögon och skarpa kommentarer har avhandlingen blivit till, tack! I en universitetsadjunkts vardag ingår inte bara forskning. Alla er jag mött i undervisningsrelaterade sammanhang har betytt mycket för mig och mitt eget lärande. Att få möjligheten att arbeta över program- och avdelningsgränser har lärt mig mycket, tack till er som jag mött i arbete på PEDI och Didacticum.

Utan ni handledare och yrkeslärare som så välvilligt och frikostigt gett mig tillträde till verksamheten som ni bedriver hade inte avhandlingen kommit till, tack!

Alla ni utanför universitetsvärlden är värda ett stort tack! När jobbet har varit teori och långa meningar har ni alla bidragit till vardagsglamour som jag har behövt så väl. Tack Elisabeth, Maria, Lotta, Helen, Lena, Annika och Lotta för promenader (med och utan hundar), middagar vid bord och i skog och för att ni har hållit mig nyktert förankrad på jorden. Nu kanske vi ses snart?

Att tro att man ska klara av något är en grundförutsättning för att överhuvudtaget försöka. Till den tron är jag bland andra min dotter Ellen skyldig. Med en självklar inställning om att "det går", "kör bara kör!" och en fantastiskt arbetsdisciplin har jag lärt mig mycket av dig under de år vi har haft tillsammans. Med samma självklarhet att allt går och "allt ordnar sig" har du Tove visat på möjligheter när jag sett en återvändsgränd. Tack för att du har hjälpt mig slipa på mina argument under de otaliga gånger vi har diskuterat, stor som smått. Lasse, du har alltid vetat och förstått att livet som doktorand är som det är, jobbet som adjunkt har sina för- och nackdelar och du har funnits där och jämnat ut groparna på vår gemensamma väg som jag och min tillvaro skapat. Tack!

Återvänder så till början och ser att alla ni som funnits där sedan urminnes tider, mamma, syster och släktingar, alla ni jag mött på och utanför universitetet, i olika sammanhang, alla har ni på något sätt bidragit till att jag snart kan kalla mig filosofie doktor.

Ett stort tack till er alla!

Mjöfjärden, augusti 2021.

Förteckning över originaltexter

Avhandlingen bygger på följande texter:

- I. Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning: gymnasial yrkesutbildning på förskola*. Licentiatavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Pedagogik och vuxnas lärande. Linköpings universitet, Utbildningsvetenskap. <https://doi.org/10.3384/lic.diva-112440>
- II. Mårtensson, Å., Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9(1), 89–110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>
- III. Mårtensson, Å. (2020). Creating continuity between school and workplace: VET teachers in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education and Training* <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009>

1. Inledning

All utbildning finns i en historisk och social kontext som påverkar hur den organiseras och genomförs. I Sverige genomförs den gymnasiala yrkesutbildningen i två olika sammanhang, på skolor och på arbetsplatser. Mellan skolan och arbetsplatsen finns olikheter i mål och syfte där skolans mål är att utbilda och arbetsplatsens att producera (Ellström, 1992; Helms Jørgensen, 2004). Dessa skillnader innebär att det kan skapas gränser mellan de båda sammanhangen, gränser som eleverna ska röra sig över och som yrkeslärarna har att förhålla sig till i sitt arbete. Det är en nationell såväl som internationell trend att yrkesutbildning i allt större utsträckning sker på arbetsplatsen där lärarna inte har samma möjlighet till insyn i vad som sker som de har i skolan (Broberg, 2016; Lagström, 2012). Studier har även visat att det kan vara svårt att koppla samman lärande i skola och på arbetsplats (Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker, 2011; Berner, 2010).

Den här avhandlingen handlar om det arbete som yrkeslärare och handledare gör på gränsen mellan skolan och arbetsplatsen. Yrkeslärarna arbetar på skolan där de undervisar i ett yrke vars kunnande hör hemma på arbetsplatsen och de är även ansvariga för att organisera och bedöma elevernas lärande under de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen (arbetsplatsförlagt lärande - apl). Yrkeslärarna med sina tidigare erfarenheter i yrket har goda kunskaper om den praktikgemenskap de utbildar elever för, och i många fall har de även en pedagogisk utbildning. Handledarna tar emot elever under deras arbetsplatsförlagda lärande och har på arbetsplatsen i uppdrag att stötta eleverna i deras lärande. Handledarna är alltså centrala medlemmar i yrkets praktikgemenskap och finns i det sammanhang som eleverna utbildas för. Lärarnas och handledarnas gemensamma mål är att utbilda yrkeskunniga personer och för detta behövs en samstämmighet mellan vad som sker på skolan och på arbetsplatsen.

Beroende på vems perspektiv man tar blir vad som räknas som kvalitet i yrkesutbildningen olika (Skolverket, 2012). Lärarna har skolans och kursplanernas mål att sträva mot medan företagen vill producera, och vad det lokala företaget behöver för kunskap stämmer inte alltid överens med de nationellt bestämda kursplanerna. Lärarna, med sitt ansvar för utbildningen, finns i skolan och har inte alltid tillträde till arbetsplatsen (Skolinspektionen, 2013). Att planera för elevers lärande på arbetsplatser blir en kollektiv förhandlingsprocess där yrkesläraren är beroende av många aktörer och faktorer som ligger utanför yrkeslärarens makt att påverka. Hur detta arbete

går till, det vill säga vad yrkesläraren och handledaren gör för att skapa helhet och kontinuitet vid dessa gränser är det centrala i avhandlingen. Resultaten i avhandlingen baseras på hur handledare och yrkeslärare beskriver att de gör för att erbjuda elever en god yrkesutbildning.

Följande del inleds med en kortfattad beskrivning av hur yrkesutbildning i Sverige har gått från att ske på arbetsplatsen, flytta in under skolans tak och sedan genom olika reformer i allt högre grad åter ske på arbetsplatsen. Vidare beskrivs vilka yrkeslärarna och handledarna är och vilka styrdokument som styr deras arbete med elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Därefter presenteras syftet med studien och kapitlet avslutas med en beskrivning av kappans disposition.

Yrkesutbildning och det arbetsplatsförlagda lärandet

Yrkesutbildning sker i Sverige i hög utsträckning inom ramen för något av de 12 gymnasiala yrkesprogrammen. Yrkesutbildning genomförs även inom andra utbildningsformer såsom kommunal vuxenutbildning (komvux) som ger samma utbildning som gymnasieskolan och Yrkehögskola (Yh) som är en utbildning på nästa nivå. Här kommer fokus att ligga på den yrkesutbildning som riktar sig till ungdomar inom gymnasieskolans ramar.

Olika länder har valt att organisera yrkesutbildning på olika sätt. En del europeiska länder, exempelvis Tyskland och Österrike, har ett system för yrkesutbildning med en stark koppling mellan arbetsmarknad och utbildning där företagen har en betydande roll i utbildningen. Yrkesutbildningens starka anknytning till arbetsmarknaden ger en integrerad arbetsorganisation men som kan leda till inlåsning för den enskilde som kan ha svårt att gå vidare till högre utbildning (Persson Thunqvist, 2018). Olika länders företagsstruktur ger ringar på vattnet för hur utbildningssystemen ser ut där exempelvis Danmark med sina många små företag har ett utbyggt lärlingssystem medan Sveriges struktur med många stora företag ses som en förklaring till den starka statliga styrningen av svensk yrkesutbildning (Jørgensen, 2018). Yrkesutbildning är alltså ett fenomen som från början, och delvis fortfarande, genomförs i det sammanhang där yrkeskunskapen är situerad, det vill säga på den arbetsplats där eleverna kommer att arbeta efter avslutad utbildning.

Fram till mitten av 1800-talet hade vi i Sverige för jobb som smed, skräddare och andra hantverksyrken ett skråväsende med lärlingssystem där den erfarne mästaren tog hand om den unge lärlingen som efter avslutad lärlingstid blev gesäll och efter ett antal år i yrket kunde avlägga eget mästarprov för att sedan själv ta sig an lärlingar. Mindre kvalificerade yrken lärde sig nykomlingar också med hjälp av de mer erfarna på arbetet, men utan det organiserade skråväsendet. Under 1900-talet utvecklades stegvis en mer organiserad yrkesutbildning, och utbildning till fler yrken tillkom allteftersom exempelvis vård- och omsorgssektorn växte. För vissa yrken skedde

yrkesutbildning under tidigt 1900-tal på yrkesskolor. Broberg (2016) beskriver att det med dessa fanns fördelen att de erbjöd en miljö där elev arbetade under mästerns överinseende och kunden kom med arbeten som eleverna åtog sig. Hela arbetet fanns på skolan, samarbete mellan skola och näringsliv var direkt och transparent och eleverna mötte sina blivande arbetsgivare som bedömde deras arbeten. Efter införandet av gymnasieskolan år 1971 fanns nästan all yrkesutbildning under dess tak. År 1994 reformerades gymnasieskolan återigen och samtliga program blev 3-åriga med syftet att alla elever skulle bli behöriga att söka till högskolan. Konsekvenserna av reformen blev att den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen minskade även om intentionerna med samverkan mellan skolor och företag fanns kvar. Yrkesläraren förblev därför den centrala personen att förmedla yrkeskunnande (Carlsson, 2001; Lagström, 2012). Broberg (2016) konstaterar att dagens apl visserligen innebär en återgång till en form av lärlingslärande på arbetsplatsen under en yrkeskunnings överinseende men att de möjligheter som verkstadsskolor erbjöd i mycket saknas och att dagens skolförlagda yrkeslärande sällan sker under förhållanden som liknar arbetsplatsen i samma utsträckning som verkstadsskolorna.

I samband med införandet av Läroplanen för gymnasieskolan 2011 (Gy11) delades gymnasieskolan in i tre huvudinriktningar, utöver yrkesprogram och högskoleförberedande program infördes även möjligheten att läsa lärlingsprogram. Lärlingsprogram är en variant av yrkesprogram där minst 50% av utbildningen ska förläggas på arbetsplats medan resterande tid genomförs på skola. Båda formerna av utbildning leder till en yrkesexamen (SFS 2010:2039).

De arbetsplatsförlagda inslagen i den gymnasiala yrkesutbildningen har alltså varierat i omfattning över tid. Sedan Gy11 infördes ska all gymnasial yrkesutbildning vara arbetsplatsförlagd under minst 15 veckor eller, om eleven går en lärlingsutbildning, under minst 50% av utbildningstiden enligt Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039). Läsåret 2018/19 var 12% av eleverna på yrkesprogram lärlingar (Skolverket, 2019). Sverige finns med i den globala trend som innebär att yrkeslärande har gått från att ske på arbetsplatsen till företrädesvis inom en skolorganisation (Broberg, 2016; Gamble, 2001).

Arbetsplatsförlagda delar av yrkesutbildning har genom förändringar i läroplaner förekommit i olika utsträckning (för en mer omfattande beskrivning och analys se Lagström, 2012, och Lundahl, 2008). Det har alltid funnits intentioner från beslutsfattande myndigheter att det ska finnas ett samarbete mellan skola och arbetsplats. Med bakgrund i att Skolinspektionen (2011, 2013), Skolverket (1998, 2012) och Yrkesutbildningsdelegationen (2007) riktat kritik mot hur skolor organiserar och genomför arbetsplatsförlagda delar av yrkesutbildning fick Skolverket år 2013 i uppdrag från regeringen att göra en satsning på handledarutbildning för handledare på

arbetsplatser som tog emot elever från gymnasial yrkesutbildning (Skolverket, 2013). Satsningen har innehållit insatser som nationell handledarintroduktion, konferenser och utbildningsträffar samt en nationell utbildning för yrkeslärare som vill bli apl-utvecklare. Inledningsvis skulle satsningen sträcka sig fram till år 2016 men har sedan dess förlängts. Skolverket (2019) skriver i sin årsredovisning att regionala handledarutbildare har utbildat 1 530 handledare med syftet att sprida kunskap om att handleda elever inom deras apl. Det framkommer även att arbetsgivare tycker att utbildningen har inneburit dels ett förändrat synsätt och arbetssätt med att ta emot elever, dels att samverkan med skolor har förbättrats. Skolverket har även genomfört en satsning på en webbaserad apl-handledarutbildning som genomförts av total 61 414 deltagare varav 38 315 var registrerade som handledare.

Yrkeslärare

Före införandet av Gy11 benämndes lärare i yrkesämnena ”karaktärsämneslärare”, det var de som stod för karaktären på programmet. För att arbeta som yrkeslärare finns det inga krav på lärarutbildning som det finns för övriga lärare i gymnasieskolan. Yrkeslärarutbildningen är en påbyggnadsutbildning som det krävs yrkeserfarenhet och yrkeskunskap, och i vissa fall akademisk examen, för att bli antagen till (Högskoleförordningen, 1993:100). Utbildningen är på grundläggande nivå, omfattar 90 högskolepoäng och genomförs på tio orter i Sverige, i många fall som halvfartsutbildningar på 3 år. Yrkeslärarutbildningen förbereder studenterna för att arbeta med gymnasial yrkesutbildning för ungdomar och inom vuxenutbildning. Utbildningen organiseras i de flesta fall i heterogena grupper där yrkeslärarstudenter inom olika ämnen läser tillsammans. Sjuksköterskor läser tillsammans med elektriker och de yrkesämnesdidaktiska inslagen är i regel få även om yrkesdidaktik är en del av utbildningen. Den blivande yrkesläraren kan alltså läsa hela sin lärarutbildning utan att komma i kontakt med andra inom samma ämne förutom under de verksamhetsförlagda delarna av utbildningen. Avsaknad av ämnesdidaktik på yrkeslärarutbildningen menar Lemar m.fl. (2008) beror på att yrkeslärare ska vara yrkesexperter redan vid starten av utbildningen. Detta blir något paradoxalt vid jämförelse med ämneslärarutbildningen där ämnesdidaktik är ett obligatoriskt inslag i utbildningen.

Wheelahan (2010) och Francisco (2020) beskriver ur ett australiensiskt perspektiv att yrkeslärare arbetar i en varierande kontext, att de elever de utbildar och de kunskaper som lärarna lär ut är mer komplexa än många ämneslärares. Francisco (2020) menar att yrkeslärare behöver tid och stöd för att skapa nätverk och bli medlemmar i den breda praktikgemenskapen som yrkeslärare. Hennes forskning visar även att många yrkeslärare börjar undervisa innan de påbörjar sin yrkeslärarutbildning. På den verksamhets-

förlagda delen av utbildningen (vfu) lär sig yrkeslärarstudenterna att förbereda och genomföra undervisning, bedöma elevers lärande, förbereda för elevers lärande på arbetsplatser bland annat. Att ”genomföra undervisning” innebär för lärare i olika yrkesämnen väldigt olika saker såsom att skriva på whiteboard, stötta elever individuellt, leda grupparbeten med mera. Francisco (2020) konstaterar att det sätt som yrkeslärarstudenterna lärde sig att utföra arbetet på var på det sätt som arbetet utfördes på den skola där de gjorde sin vfu. De faktorer som påverkade studenternas lärande på den verksamhetsförlagda delen av utbildningen var de villkor som var förknippade med den aktuella skolan såsom tillgängligt material, arbetsplatsens användning av utbildnings- och branschspråk, samt arrangemang såsom om studenterna hade tillgång till stöttande handledare. Att villkoren på arbetsplatsen styr vad studenterna/eleverna lär går i linje med det lärande och villkor som bland andra Fjellström (2017) visar gällde för elever på Bygg- och anläggningsprogrammets arbetsplatsförlagda lärande.

I yrkeslärarnas arbete ingår att de ska planera och genomföra undervisning så att eleverna lär sig det centrala innehållet i de kurser som ingår i utbildningen. Undervisning ska bedrivas i enlighet med de normer och värden som skollag och gymnasieförordning beskriver och vara en del i den helhet som beskrivs i examensmålen att eleverna ska kunna efter utbildningen (Gy11). Utöver den skolförlagda undervisningen ska yrkesläraren planera för elevernas arbetsplatsförlagda lärande. 1999 års skollagskommitté definierade undervisning som ”målstyrda processer som under lärares ledning syftar till inhämtande av kunskaper och värden” (SOU 2002:121, s. 531). Det ska enligt Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) på varje skola finnas lokala programråd för samverkan mellan yrkesutbildning och arbetsliv. Dessa programråd kommer även de att ingå i yrkeslärarens arbete, och det är alltså yrkesläraren som i samråd med lokala programråd, handledare och elever är satta att förhandla om vad eleven kan och ska göra under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Läraren har utbildningens mål och centrala innehåll att ta hänsyn till i förhållande till vad den enskilda eleven behöver lära. Detta ska passa in i den aktuella arbetsplatsens möjligheter för lärande och handledarens kompetens och intresse.

Åren omkring införandet av den nya läroplanen Gy11 framkom en hel del kritik mot yrkesutbildning vid flera granskningar (Skolinspektionen, 2011, 2014; Skolverket, 2012, 2013, 2016). Kritiken handlade bland annat om att skolan brast i att utbilda handledare (Skolverket, 2012) och att yrkeslärare hade dåliga förutsättningar i sitt arbete med apl (Skolverket, 2016). Skolinspektionens kritik handlade exempelvis om att det vid flera av de granskade skolornas yrkesutbildning saknades samarbete mellan yrkes- och gymnasiegemensamma ämnen och att skolor hade problem med att organisera en yrkesutbildning som gynnade eleverna (Skolinspektionen, 2014). En stor del av kritiken som Skolverket (2012, 2016) och Skolinspektionen (2014) framför

gällde de förutsättningar som huvudmannen gav och rektors sätt att organisera utbildningen och inte yrkeslärares arbete. De förutsättningar som huvudman och rektor erbjuder lärarna blir till villkor som yrkesläraren har att arbeta under.

Handledare

Medan mästare en gång i tiden var både lärare och handledare för sina lärlingar är uppdraget idag tudelat. Nielsen och Kvale (2000) beskriver att den äldre formen av mästarlärande där mästare hade ett fåtal lärlingar nära sig i det dagliga arbetet inte går att jämföra med dagens gymnasieskola. Mästare valde själv sina lärlingar och hade en auktoritet som inte går att jämföra med dagens urvalssystem till gymnasieskolan eller den lärar- och handledarroll som finns idag.

Utöver de yrkeslärare som ansvarar för elevernas utbildning ska det enligt Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) alltid utses en handledare på arbetsplatsen för den tid eleven är på apl. Efter införandet av Gy11 betonades handledarens roll i utbildningen på ett tydligare sätt än tidigare. Det står i Gymnasieförordningen att:

För en elev som deltar i arbetsplatsförlagt lärande ska det utses en handledare på arbetsplatsen. Som handledare får bara den anlitas som har nödvändiga kunskaper och erfarenheter för uppdraget och som även i övrigt bedöms vara lämplig. (SFS 2010:2039 s. 8)

Vad ”nödvändiga kunskaper” är, hur mycket erfarenhet handledaren ska ha och vilka kvalitéer som ingår i att ”vara lämplig” uttalar sig inte Skolverket om, utan det är upp till yrkesläraren att bedöma och utse handledare. Det ingår i yrkeslärarens arbete att planera för och bedöma det lärande som sker på arbetsplatsen och för att göra detta kan yrkesläraren inhämta kunskaper om eleven via handledaren.

Handledaren framträder även i styrdokumentens kunskapskrav som samarbetspartner för eleverna på alla yrkesprogram. Där står ofta skrivningar som att handledaren ska vara elevens samarbetspartner och fungera som ett stöd för eleven att nå upp till de kunskapskrav som läroplanen ställer. Ett exempel är att det i ämnet Hantverksskunskap på Hantverksprogrammet för betyget E står:

*I samråd med handledare visualiserar eleven stilhistoriska epoker och dagens trender. Eleven motiverar **översiktligt** sitt arbete baserat på **begränsade** kunskaper om trendutveckling och stilhistoria.*

*När eleven samråder med handledare bedömer hon eller han **med viss säkerhet** den egna förmågan och situationens krav. (Läroplan för gymnasieskolan 2011, Ämne Hantverkskunskap)*

På detta sätt finns yrkesutbildning i ett historiskt och kulturellt sammanhang där elever lär ett yrke, kanske själva blir handledare och tar emot elever när de kommit ut i sitt yrke, för att sedan, i vissa fall, bli yrkeslärare. Den praktikgemenskap som förr bedrevs av människor i nära samverkan och innehöll både de som lärde och utförde yrket har således delats upp. Den historiska utvecklingen och specialiseringen i samhället har skapat åtskillnad och därmed gränser mellan det lärande och görande som sker i skola och det som sker på arbetsplatsen. Yrkeslärare och handledare har fått sina uppdrag definierade av denna utveckling och de skilda förutsättningarna mellan att lära i skola och på arbetsplats är något som yrkesläraren med sitt ansvar behöver förhålla sig till. Alla inblandade är även beroende av de regler som omgärdar skola och yrkesutbildning. Men, det blir då intressant att fråga sig vad som händer vid dessa gränser, hur yrkeslärare och handledare beskriver sina uppdrag, och hur de agerar och förhåller sig till dessa uppdrag.

När arbetet med denna avhandling inleddes hade jag rollen som yrkeslärare på Barn- och fritidsprogrammet. Jag hade en bakgrund som förskollärare och förberedde nu elever på arbete i bland annat förskola. På skolan där jag arbetade hade vi ett gott samarbete mellan lärare på olika kurser och med eleverna och kunde på så sätt skapa en god sammanhållning och, upplevde vi lärare det, en röd tråd i sammanhållen utbildning. Men, vad eleverna gjorde, fick vara med om och hur de som hade uppdraget som handledare tänkte och gjorde i sitt uppdrag var för oss dolt.

Sammanhanget för studien

Denna studie har genomförts inom ramarna för tre av gymnasieskolans yrkesprogram. De intervjuade lärarna arbetade på Barn- och fritidsprogrammet (BF), Bygg- och anläggningsprogrammet (BA) respektive Hantverksprogrammet (HV). Handledarna arbetade alla på förskola och tog emot elever från Barn- och fritidsprogrammet. BF valdes för att det var där mitt initiala intresse låg när jag år 2012 inledde den här studien. BA har flest elever som går programmet som lärling vilket ger mycket tid på apl (Skolverket, 2017) och HV är ett program med lång tradition av lärlingsutbildning (SOU

2009:85). För en närmare beskrivning av de handledare och lärare som ingår i studien och hur de är fördelade mellan programmen se kapitel 4, tabell 1.

Läsåret 2019/20 fanns det enligt Skolverket (2020b) 8 682 yrkeslärare som undervisar i ett yrkesämne inom gymnasial yrkesutbildning för ungdomar i Sverige¹. Av de totalt 8 682 yrkeslärarna arbetade läsåret 2019/20 nästan 700 lärare på BF. Av dem var 68,7% kvinnor och av samtliga lärare på programmet hade 87% en pedagogisk högskoleexamen. Av de drygt 1 000 lärarna på BA var 96% män och ungefär hälften av alla lärarna hade en pedagogisk högskoleexamen. Av de 520 lärarna på HV var 90% kvinnor och 63% hade pedagogisk högskoleexamen. Av de 355 000 elever som gick ett gymnasieprogram läsåret 2019/20 var drygt 102 000 av dem elever på ett yrkesprogram (Skolverket, 2020a). Könsfördelningen bland eleverna på de studerade programmen följer samma könsfördelning som hos lärarkåren på programmet.

Enligt Skolverket (2021) är *Barn- och fritidsprogrammet* ett program för den som vill arbeta med barn, ungdomar eller vuxna inom pedagogiska eller sociala yrken eller i fritids- och friskvårdssektorn. Kunskaper som är viktiga för eleverna är pedagogik, människors hälsa och levnadsvanor, och arbetsmiljö ska ingå för att främja god hälsa. Kännetecknande för de verksamheter som programmet utbildar för är enligt Skolverket samverkan, samarbete och kommunikation för vilket det krävs att eleverna är lyhörda, kreativa och har omdöme att skapa förutsättningar för delaktighet och lärande. Ett etiskt och ansvarsfullt förhållningssätt och goda kunskaper om grundläggande demokratiska värden betonas som viktiga. Programmet har tre inriktningar: Fritid och hälsa, Pedagogiskt arbete och Socialt arbete².

Barn- och fritidsprogrammet bildades i och med 1991 års utbildningsreform och växte fram efter en delning vårdlinjen, där BF ersatte vårdlinjens gren för barn och ungdom. Programmet var mycket ett svar på kommunernas behov av personal till barnomsorg och fritidsverksamhet (Prop. 1990/91:85). Enligt Lemar (2001) har programmet en mer teoretisk grund än många av de andra yrkesprogram med tradition från den ”praktiska” yrkesutbildningen som bedrevs på verkstadsskolor fram till år 1971 och införandet av gymnasieskolan. Lemar beskriver att lärarna på programmet tillskriver sig själva en lägre

¹ Utöver de 8 682 yrkeslärare som undervisade på gymnasial yrkesutbildning fanns det (läsåret 2019/20) 1 514 yrkeslärare som undervisade inom kommunal vuxenutbildning. Utöver dessa finns det personer som undervisar inom eftergymnasiala yrkesutbildningar på exempelvis. Yh-utbildningar. I lagen (2009:18) om yrkeshögskolan finns det inget krav om lärarutbildning för de lärare som undervisar på Yh och statistik om dessa lärare saknas.

² Från 1 juli 2021 har Barn- och fritidsprogrammet två inriktningar då inriktningarna pedagogiskt arbete och socialt arbete slagits samman till pedagogiskt och socialt arbete (Skolverket, 2020c).

status än de lärare som då kallades kärnämneslärare³. Hon beskriver vidare att det behövs ”kaoskompetens och gummibandspedagogik” om man arbetar som yrkeslärare på Barn- och fritidsprogrammet vilket går hand i hand med den beskrivning Ambjörnsson (2004) ger av programmets elever då hon jämför hur flickor på BF och Samhällsprogrammet skapar kön.

Bygg- och anläggningsprogrammet är ett program där eleverna efter avslutad utbildning ska ha de kunskaper som behövs för arbete inom olika yrken förknippade med bygg- och anläggningsbranschen (Skolverket, 2021). I beskrivningen av utbildningen betonas att eleverna kommer att arbeta i en föränderlig bransch, både inomhus och utomhus och att ekonomi och arbetsmiljö är viktiga delar i arbetet, vilket kräver att eleverna har ett flexibelt förhållningssätt och ett kontinuerligt lärande i arbetslivet. Eleverna ska kunna arbeta självständigt och tillsammans med andra och eleverna ska lära sig att kommunicera med kunder och andra yrkesgrupper. Programmet har fem inriktningar: anläggningsfordon, husbyggnad, mark och anläggning, måleri, plåtslageri.

Forskning om Bygg- och anläggningsprogrammet visar exempelvis att de villkor som finns inom branschen påverkar yrkesläraren som måste förhålla sig till dessa (Berglund, 2009; Fjellström, 2017). Lärarna behöver enligt Berglund (2009) fostra eleverna socialt och bland annat lära dem att acceptera arbetsuppgifter under arbetsplatsförlagda delar av utbildningen som för eleverna kan verka meningslösa men som leder till att de för arbetsledarna på företagen framstår som socialt duktiga.

Hantverksprogrammet organiseras inom fem inriktningar⁴: finsnickeri, florist, frisör, textil design och övriga hantverk (Skolverket, 2021). Programmet ska ge eleverna kunskaper för att arbeta inom valt hantverk och eleverna ska efter avslutad utbildning kunna utföra vanligt förekommande arbetsuppgifter från idé till färdigt arbete. Utöver hantverksskunnande är estetiskt tänkande viktigt för programmets elever. Eleverna ska under utbildningen få möjlighet att öva yrkets olika moment och tekniker för att förstå yrkets karaktär, tradition och utvecklingsmöjligheter. Fackspråk och att kommunicera och samverka med kunder framhålls som viktiga förmågor.

Hantverksprogrammet har studerats bland annat av Gåfvels (2016) vars forskning om lärares arbete på floristkurser på HV visar att lärarna arbetar nära eleverna och att lärarna i sitt agerande med materialet blir till elevernas

³ Kärnämneslärare var fram till införandet av Gy11 beteckningen på lärare i de ämnen som idag benämns som gymnasiegemensamma och som elever på alla program i gymnasieskolan läser, exempelvis Svenska, Matematik, Samhällskunskap och Idrott och Hälsa.

⁴ Höstterminen 2021 bytte Hantverksprogrammets inriktning frisör namn till frisör, barberare och hår- och makeupstylist. Hår- och makeupstylist låg fram till höstterminen 2021 under inriktningen övriga hantverk.

förebild för hur yrket ska utföras. von Schantz Lundgren m.fl. (2013) konstaterar att eleverna på frisörinriktningen kunde ha svårt att koppla läroplanens centrala innehåll *"ansvarsfullt uppträdande i yrkesutövandet"* (Skolverket, 2021) till sitt eget uppträdande i skolan och till sitt blivande yrke. Sammantaget visar studierna att innebörden i att lära sig ett hantverksyrke handlar om mer än att utföra de arbetsuppgifter som vid en första anblick kan verka utgöra kärnan i hantverket. Att läsa av kunder och identifiera sig med yrket och den omgivande kulturen är också viktiga delar av yrkeskunnandet.

Gemensamt för alla programmen är att förmågor som att kunna planera, genomföra och utvärdera sitt arbete är viktiga. Eleverna ska på samtliga program lära sig att lösa problem, och alla utbildningar ska förbereda eleverna för eget företagande inom området. Apl skrivs fram som viktigt för elevernas utvecklande av yrkesidentitet och -kultur såväl som -kunnande för att eleverna ska kunna bli en del av yrkesgemenskapen (Skolverket, 2021).

Syfte

Som beskrivits ovan är det yrkeslärares ansvar att planera, följa upp och bedöma elevernas lärande även när det gäller den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Under apl finns handledaren på arbetsplatsen tillsammans med eleven och blir därmed en central aktör i utbildningen. I avhandlingen är således handledarnas och yrkeslärares arbete i fokus. Mer precist fokuseras deras arbete på gränsen mellan skolans och arbetsplatsens praktikgemenskap. Det övergripande intresset som har funnits i arbetet har handlat om hur handledare och yrkeslärare gör för att ge yrkeselever tillgång till yrkespraktiken.

Syftet med avhandlingen är att beskriva och analysera det arbete som yrkeslärarna och handledarna beskriver att de gör med de arbetsplatsförlagda delarna av gymnasial yrkesutbildning på gränsen mellan skolans och arbetsplatsens praktikgemenskap.

Detta har brutits ner till fyra frågeställningar:

- Hur beskriver handledarna sitt uppdrag och de motiv som ligger bakom deras engagemang
- Hur beskriver yrkeslärare att de arbetar med de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen?
- Hur beskriver yrkeslärarna att de gör för att skapa kontinuitet mellan de skolförlagda delarna av utbildningen och elevernas apl?
- Vilka relationer mellan skolans och arbetsplatsens praktikgemenskap framträder i en analys av handledares och lärares beskrivningar av sitt arbete?

Avhandlingskappans disposition

Avhandlingen är en sammanläggningsavhandling som består av två delstudier. Den första studien redovisas i licentiatuppsatsen och den andra i de två artiklarna, och båda delarna finns som bilagor i avhandlingen.

Syftet med kappan är att rama in de båda delstudierna samt att beskriva det sammanhang inom vilket forskningen har bedrivits. Kappan består av sex kapitel, där kapitel ett beskriver bakgrunden och det övergripande syftet med avhandlingen. I kapitel två redovisas den tidigare forskning som är central för avhandlingens tema och i kapitel tre beskrivs de teoretiska utgångspunkterna i avhandlingen. Kapitel fyra handlar om hur studierna har designats och där redovisas även hur analysen av insamlade data har gått till. Kapitel fem är en sammanfattning av de båda delstudierna. Kappan avslutas med en diskussion där avhandlingens samlade resultat diskuteras. Diskussionen avslutas med tankar om konkreta implikationer som resultaten eventuellt kan ha på yrkesutbildning samt förslag på vidare forskning.

2. Tidigare forskning

Den tidigare forskning som presenteras här beskriver hur yrkesutbildning sker på två olika arenor med olika logiker, kulturer och förutsättningar som påverkar lärarnas och handledarnas arbete. Yrkesutbildning och yrkeslärande är nära förknippade med varandra men fokus kommer här att ligga på tidigare forskning om yrkeslärares och handledares arbete. Som tidigare beskrivits är läraren med sitt ansvar för elevernas utbildning beroende av de båda arenorna, och förutsättningarna på arbetsplatserna och på skolorna ger i sin tur förutsättningarna för lärarens arbete. När elever tillbringar mer tid på arbetsplatsen och mindre tid i skolan finns det mindre tid för yrkeslärare att fostra dem in i yrket. Handledaren på arbetsplatsen blir då en allt viktigare person både för elevens lärande och växande. Detta innebär att det är viktigt att förstå alla de delar som är inblandade i genomförandet av yrkesutbildning. Yrkeslärares yrkesbakgrund och undervisning, handledarens föreställning om sitt uppdrag och de förhållanden de båda arbetar under har alla stor betydelse.

Kapitlet inleds med forskning om de platser där yrkesutbildning sker, i skolan och på arbetsplatsen. Efter det presenteras tidigare forskning om yrkeslärares arbete, som är uppdelad i avsnitt om yrkeslärares arbete mer allmänt, och om arbetet på skolan, där de arbetar med att skapa helheter i elevernas utbildning, att bedöma elevernas kunskap och att koppla undervisningen till vad som sker på arbetsplatsen. Yrkeslärares arbete fortsätter när eleverna är på apl, och under denna tid ska lärarna exempelvis genomföra trepartssamtal. När eleverna är på apl spelar handledaren en viktig roll för utbildningen, och tidigare forskning om handledarnas arbete, handledaruppdraget samt två modeller för handledning presenteras. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

Yrkesutbildning i skola – möjligheter med begränsningar

Eftersom huvuddelen av gymnasial yrkesutbildning sker på skola är det där yrkeslärares arbete sker i första hand. Elevernas tid på apl har ökat men den skolförlagda tiden dominerar fortfarande. Exempelvis visar Aarkrog (2005), Berner (2010), Fjellström (2017) och Kilbrink m.fl. (2018) att yrkesutbildning i skolmiljö har sina fördelar eftersom elever kan lära viktiga aspekter av yrkeskunnandet som inte kan läras på arbetsplatsen. Detta framför allt för att på

arbetsplatsen kommer produktionen i första hand och lärande ses som en biprodukt. Berner (2010) ser i sin studie stora likheter mellan hur lärarna organiserar undervisningen och hur arbetet bedrivs på arbetsplatsen. Dahlback m.fl. (2018) visar att elever uppskattar yrkeslärande i skolmiljö med en nära koppling till yrket. För att skapa den närhet som eleverna uppskattar menar de att det ställs höga krav på yrkeslärarnas pedagogiska och professionella skicklighet. Kilbrink m.fl. (2018) finner att elever kan föredra skolbaserat yrkeslärande där de i skolan tillåts göra misstag, har tid att öva och har lärare till hands. Aakernes (2020) beskriver hur elever kan utveckla yrkeskunnande vid undervisning i skola och menar att den skolbaserade undervisningen behöver bestå av yrkesautentiska uppgifter. Hon konstaterar att i ett yrke där förändringstakten är hög behöver lärarna därför samarbeta med de lokala företagen. Aakernes (2020) visar även att utbildningsanordnaren spelar en viktig roll i detta samarbete då de kan behöva förändra utbildningen snabbt i förhållande till förändringar i arbetsuppgifter i yrket.

Jonasson (2013) och Tanggaard (2007) visar att lärare och elever i vissa fall tillskriver skolbaserad yrkesutbildning negativa egenskaper. Jonasson (2013) menar att detta beror på att de har olika erfarenheter av elevernas kommande praktikgemenskap. Eleverna har erfarenheter som perifera och lärarna som centrala medlemmar, vilket leder till att de har olika perspektiv på vad praktikgemenskapen innehåller och därför även på de skillnader som finns mellan skola och arbete. De två arenorna, skola och arbetsplats, kompletterar och stödjer varandra.

Det faktum att yrkeslärande på skola sker under andra förhållande än yrkeslärande på arbetsplatsen kan vara ett problem när skolan närmar sig arbetsplatsen och dess villkor (Ellström, 2005; Guile & Young, 2003; Lave & Wenger, 1991; Tanggaard, 2007). Guile och Young (2003) beskriver att på arbetsplatsen är handlingar och begrepp inbäddade i verksamheten och lärande är en produkt av gemensamma handlingar i ett sammanhang som inte går att separera från produktionen. I skolan är kunskap paketerad i läroplaner och i skoluppgifter som genomförs i lärosalar, och Guile och Young (2003) menar att det är lätt att ta för givet att denna kunskap går att överföra direkt till situationer på arbetsplatsen. Tanggaard (2007) menar att det "glapp" som ofta beskrivs finnas mellan teori och praktik i yrkesutbildning i själva verket är en skillnad mellan vad eleverna möter i deltagande i arbete på arbetsplatsen och den undervisning eleverna möter i skolan. Skolan representerar en annan kultur jämfört med arbetsplatsen, vilket bidrar till upprätthållandet av skillnader i vad som blir meningsfullt i deltagandet i de båda miljöerna. Billett (2018) använder begreppet *readiness* för att beskriva att elever behöver förberedas för vad de kommer att möta på de arbetsplatsförlagda delarna av undervisningen och menar att för att lärande på arbetsplatsen ska bli bra behöver yrkeslärare medvetet arbeta med att förbereda eleverna för vad de ska lära, hur de kan lära sig, och vad de behöver rikta sin uppmärksamhet mot

under tiden på arbetsplatsen. Även efter arbetsplatsförlagda perioder behöver elevernas erfarenheter, tankar och frågor fångas upp av lärarna för att elevernas erfarenheter ska delas med andra elever för att bidra till alla elevers lärande. Utmaningen för yrkesläraren blir alltså att överbrygga skillnaderna mellan vad eleverna är med om på skolan och på arbetsplatsen.

Yrkesutbildning på arbetsplatsen - under produktionens villkor

Utbildning på arbetsplatser sker i många olika former, men i den här avhandlingen är fokus på forskning om den utbildning som genomförs inom ramen för grundläggande yrkesutbildning. Vaughan (2018) beskriver hur arbetsplatslärande kan leda till att yrkeselever upplever att de utvecklas holistiskt, de lär inte bara detaljer utan utvecklas som yrkeskunniga. För att utveckla detta behöver det finnas lärare och handledare på arbetsplatsen som kan visa att kunskap är mer än vad som står i böcker, att kunskapen finns inneboende i de yrkeskunniga. För att möjliggöra detta holistiska lärande menar Vaughan (2018) att handledarna spelar en viktig roll. Akkerman och Bakker (2012), Ellström (1992), Fjellström (2017), Fuller och Unwin (2004) och Kristmansson (2016) visar att hur den omgivande organisationen och arbetsplatsen ser ut och är organiserad, styr och möjliggör vilket lärande och utveckling som kan ske där. Ellström (1992) förklarar att på företag går produktionen i första hand vilket kan begränsa möjligheter till lärande. Fuller och Unwin (2004) visar att arbetsplatser i samma bransch kan uppvisa olika möjligheter att lära. Positiva lärmiljöer benämns som expansiva och där finns möjlighet till ett utvecklingsinriktat lärande. Dess motsats benämns som restriktiva lärmiljöer där endast ett reproduktivt lärande kan ske. De faktorer som möjliggör expansivt lärande är att alla involveras i beslutsfattande dialoger, att man respekterar och tar tillvara de anställdas och nykomlingars kompetens och att man visar en tilltro till att de anställda har förmåga att fatta beslut och visar att de har ledningens förtroende. I en expansiv miljö finns stöd för hur arbete ska utföras, återkoppling ges på utfört arbete och man underlättar för utbyte av kunskap inom organisationen. För att ett utvecklingsinriktat lärande ska kunna ske behöver det finnas utrymme för att ifrågasätta och ett fokus på en ömsesidig utveckling hos både individen och inom den verksamhet där individen finns. På detta sätt kan omgivningen återskapas och förändras som ett resultat av detta lärande (Ellström, 1992). Nykomlingar bidrar på så sätt till utveckling och att även de erfarna arbetarna lär av och tillsammans med nykomlingarna (Aakernes, 2020; Fuller m.fl., 2005; Jernström, 2000).

Kristmansson (2016) visar att hur skolorna valt att organisera och fördela tiden mellan skolförlagd och arbetsplatsförlagd undervisning skiljer sig åt och att det är många faktorer som spelar in när skolledningen fattar beslut om hur

utbildningen ska organiseras, vilket får konsekvenser för lärarnas arbete. Det lokala näringslivet, lärarnas nätverk och kommunens storlek är andra exempel på faktorer som spelar roll.

Skillnader mellan yrkesutbildning på skola och på arbetsplatsen

Att se på yrkesutbildning på skola och på arbetsplats som olika praktiker motsäger bland andra Ellström (1992), Hodkinson (2005) och Berner (2010). Skillnaderna mellan att lära på arbetsplatsen och i skolmiljö är enligt dem överdrivna, vilket beror på alltför snäva definitioner av både skola och praktikgemenskaper. Ellström (1992) förklarar att skillnaden mellan lärande i skola och på arbetsplatsen beror på de olika förväntningar som finns i de olika kulturerna som omger skola respektive arbetsplats. Var och en av platserna erbjuder möjlighet för lärande men på olika sätt. Berner (2010) ser stora likheter mellan hur yrkeslärare bedriver undervisning i verkstäder och den verksamhet som eleverna möter under apl. Ett exempel är när lärarna ger yrkesrelevanta uppgifter som ska genomföras under viss tidspress. Guile (2018) menar i linje med Berner att när elevers yrkeserfarenheter uppmärksammas bör även de erfarenheter eleverna tar med sig från yrkesrelaterade arbetsuppgifter utförda innanför skolans väggar inkluderas och värderas som erfarenheter av arbete likväl som de erfarenheter eleverna får från en arbetsplats. Tid vid en maskin, oavsett om det är i skolan eller på arbetsplatsen, innebär ett lärande. Guile och Young (2003) och Akkerman och Bakker (2012) menar att skillnaden mellan yrkesutbildning i skola och på arbetsplatsen är att i skolan är kunskapen tydligt uttalad genom begrepp och innehåll medan på arbetsplatsen finns kunskapen inbäddad i rutiner och handlingar. Akkerman och Bakker (2012) konstaterar vidare att trots att eleverna förväntas lära sig inte bara vad de ska göra, utan även hur och varför, på arbetsplatsen, tillåter inte alltid det arbete de får göra där att de lär sig varför arbetet utförs på detta sätt.

Med den tidigare beskrivningen av att yrkeslärande på skola och på arbetsplatsen skiljer sig åt och är designad på olika sätt följer att det kan vara svårt att koppla samman elevernas lärande i de två olika miljöerna (Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker, 2011b, 2012; Billett, 1997; Fjellström, 2017; Gåfvels, 2016). Att verka på två olika områden, i skolan och på arbetsplatser, gör att yrkeslärare kan bli dubbelt utsatta för kritik från både skola och arbetsliv i sin yrkesutövning (Akkerman & Bakker, 2011a).

Yrkeslärares arbete

Att undervisa i yrkesämnena skiljer sig från att undervisa i teoretiska ämnen på flera sätt, då yrkeslärare kan undervisa både i klassiska klassrum, i verkstäder och metodrum men även på arbetsplatser. Yrkeslärares kunskaper kommer från flera års praktiskt arbete och deltagande i en yrkespraktik, medan ämneslärares kunskaper baseras på flera års studier vid universitet och högskola

(Hargreaves, 1994; Lemar, 2001; Wheelahan, 2010). Eftersom yrkesutbildning ser olika ut i olika länder skiljer sig också yrkeslärares arbete åt länderna emellan.

Som tidigare beskrivits finns det en trend i Norden, såväl som internationellt, att allt mer av yrkesutbildningen åter flyttar från skola till arbetsplats, vilket leder till att yrkesläraren behöver planera och bedöma lärande som sker utanför skolan (Aarkrog, 2005; Broberg, 2016; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Moore (2004), Lagström (2012) och Kristmansson (2016) konstaterar att denna förändring leder till att yrkeslärares arbete förändras. När större delar av utbildningen ska ske på arbetsplatsen jämfört med i skolan blir konsekvenserna att läraren går från att organisera lärande på skola till att analysera vilka kunskaper som används på arbetsplatsen för att organisera för lärande där. Arbete som lärare för lärlingar, som gör minst 50% av utbildningen på arbetsplatsen, innebär mindre traditionell undervisning och mer administrativt arbete. Kristmansson (2016) konstaterar precis som Lagström (2014) att yrkesläraren som arbetar med lärlingsutbildning behöver anpassa sig till arbetsplatsens normer och villkor. Yrkeslärarna som undervisar på lärlingsutbildningar känner enligt Kristmansson (2016) lågt stöd från skolledning och kollegor i sin roll.

Yrkeslärares arbete på skolan

Yrkeslärare undervisar ofta längre pass än andra kategorier av lärare och har därför goda möjlighet att lära känna eleverna (Köpsén, 2014). Goda relationer mellan elever och lärare är viktigt för elevers lärande och förmågan att skapa relation till eleverna är viktigt för alla kategorier av lärare (Aspelin & Persson, 2018; Langelotz, 2014). Engström (2009) beskriver att yrkeslärarna kan bli en trygg resurs för eleverna när de använder sina erfarenheter från arbetslivet i sin undervisning. Köpsén (2014) menar att yrkeslärares yrkesidentitet är en viktig del i det relationsskapande arbete med eleverna, som ser yrkeslärarna som förebilder i sina blivande yrken.

Asghari (2014), Berner (2010) och Köpsén (2014) visar i sin forskning att svenska yrkeslärare ser fostran som en viktig del i sitt uppdrag som lärare. De vill att eleverna ska utvecklas och mogna, ingen elev ska hamna efter och lärarna vill ge eleverna något att tro på. Vidare uttrycker yrkeslärarna att det är viktigt att vidga elevernas kunskaper och förståelse och det är en del av lärandet som kan vara svårt att tillfredsställa på en arbetsplats (Berner, 2010). Yrkeslärares arbete innebär således ett arbete där läraren utöver eleven och innehållet även behöver förhålla sig till de personer och funktioner som kommer med elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Detta leder till att yrkeslärares arbete innefattar en bred repertoar av uppgifter och även innefattar att introducera elever i deras kommande praktikgemenskap och därigenom medla mellan skolans krav, elevers önskemål och praktikgemenskapens villkor, vilket ökar trycket på det relationella arbetet.

Höghielm (2001) beskriver svensk yrkesutbildning som uppdelad i två delar. Dels sker den via klassrumsundervisning, dels under perioder av lärande på arbetsplatsen med en sociokulturell kontext där lärmiljön är en viktig faktor för lärande. Höghielms (2001) studie visar att yrkeslärares undervisningsstrategier varierar. En strategi är att lärarna ger eleverna enkla rutinarbeten att genomföra som skoluppgifter, en annan strategi är att organisera projekt-baserad undervisning där eleverna engageras i att tillverka produkter relevanta för yrket. Dessutom engagerade sig läraren i att hålla eleverna aktiva och guida dem genom uppgifter och problemlösningssuppgifter. Höghielm (2001) menar att yrkeslärares är fångade i de villkor och den kultur som existerar i arbetslivet i deras arbete med att koppla samman elevernas lärande i skola med ett arbetsplatsförlagt lärande som favoriserar att elever tar sig an och färdigställer enkla arbetsuppgifter på bekostnad av att lära sig generella yrkeskunskaper (se även Fjellström, 2017). Berner (2010) beskriver yrkeslärares arbete som att de definierar, försvarar och korsar suddiga gränser mellan skolförlagt och arbetsplatsförlagt lärande som finns i olika sammanhang med mål som ibland går emot varandra. Jonasson (2013) visar att yrkeslärare kan organisera undervisning på olika sätt, en del väljer att i skolan sträva efter att efterlikna yrkets villkor i hög grad medan andra kan välja att utnyttja tid i skolan för att testa, experimentera och undersöka. Gåfvells (2016) beskriver floristlärare som starkt närvarande i klassrummet. De visar, interagerar och ställer frågor till eleverna. På så sätt fångar de upp frågor från elever och anpassar sitt agerande efter hur följsam eleven är. Det handlar i det fallet om att lära eleverna allt från detaljer som att snitta stjärklar till helheter som att förstå en kunds önskan om blomsterarrangemang och konkretisera den. Asghari (2014) beskriver hur yrkeslärare kan gå utanför undervisningsuppdraget i sin vilja att stötta eleverna. De vill ge eleverna goda förutsättningar att klara skolan och att de ska få jobb, och de försöker även uppmuntra dem till att fortsätta studera. Yrkeslärares gör detta genom att vara vuxna förebilder, att skapa extra resurser för eleverna och att berätta om sina livserfarenheter för eleverna. De kräver skötsamhet från eleverna, hjälper dem med kontakter i arbetslivet och skapar mötesplatser för eleverna utanför lektionstid med målet att de ska få jobb efter avslutad utbildning.

Yrkeslärares arbete med att skapa helhet i utbildningen

Vid införandet av Gy11 betonades vikten av samverkan mellan olika ämnen för en ökad helhet i elevernas utbildning. Skolinspektionen (2017) påpekar att detta är något som ofta saknas och efterlyser därför ett närmare samarbete mellan lärare i gymnasiegemensamma ämnen och yrkeskurser. Med sin kunskap om elevernas kommande praktikgemenskap spelar yrkesläraren en central roll i att skapa denna helhet. Christidis (2020) visar att samverkan förekommer på många olika sätt och under olika namn, och att integrering mellan olika ämnen vanligen organiseras som projekt eller tema. Både Christidis och Muhrman (2016) finner att integrerad undervisning både kan

bedrivs inom skolan mellan undervisningsämnena och mellan skola och arbetsplats. Paul (2017) tar utgångspunkt i ämnet svenska och visar att när yrkesläraren tillsammans med handledare uppmuntrar elever att delta i arbetsplatsens skriftpraktiker leder det till ökat deltagande även i svenskämnet undervisning. Kontio och Sylvé (2015) visar att beroende på vad syftet med en uppgift är, om det är att genomföra praktiskt arbete i verkstaden eller lära sig engelska, skiljer sig interaktionen åt. I verkstaden och det praktiska arbetet blir engelska ett redskap och att kunna engelska blir synonymt med att göra sig förstådd. Där målet är att lära sig engelska hamnar fokus på skolengelskans normer och blir en fråga om språkriktighet. Eleverna intar en klugen hållning gentemot kravet att tala engelska på yrkeslektionerna, där de uppvisar både undvikande handlingar och en vilja att lära sig mer engelska (Kontio, 2017). För att samverkan mellan olika ämnen ska få funktionen av att bidra till en helhet i elevernas utbildning blir yrkesläraren en viktig person med kunskap om de villkor, krav och behov som eleverna kommer att möta i arbetslivet.

När yrkeslärare planerar och genomför undervisning spelar deras tidigare erfarenhet från arbetslivet stor roll som inspiration i arbetet i skolan (Berner, 2010; Christidis, 2020; Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsén, 2014; Persson Thunqvist & Axelsson, 2012). Persson Thunqvist och Axelsson (2012) finner att lärarna faller tillbaka på tidigare yrkeserfarenheter speciellt när de ska lära eleverna svåra yrkeskunskaper. Fejes och Köpsén (2014) beskriver att yrkeslärare med sin kunskapsbas i ett tidigare yrke men i sin roll som lärare får "dubbla identiteter" som både yrkespersoner och lärare och visar att det kan vara både svårt men också nödvändigt för yrkesundervisningen att hantera denna dubbelhet. Nylund och Gudmundson (2017) visar att det har betydelse hur lärarna hanterar denna dubbelhet, om yrkeslärarna ser sig själva som lärare eller yrkespersoner spelar roll för vad de anser vara viktigt yrkeskunnande. "Läraren" uppfattar läraryrket som viktigt att kunna tillsammans med yrkeskunnande från det tidigare yrket medan "yrkespersonen" tycker att det senare är viktigare än läraryrket. Esmond och Wood (2017) problematiserar den till synes enkla additionen av yrkeskunnande och pedagogik och menar att det kan leda till en allt för enkel syn på yrkeslärarens uppdrag och ett bevarande av yrkesidentiteten på bekostnad av läraryrket.

Yrkeslärarens arbete med bedömning

Bedömning är en central arbetsuppgift i läraryrket och yrkesläraren behöver vid sin bedömning ta hänsyn till vad eleven gjort och lärt både under apl och i den skolförlagda undervisningen. Bland andra Lagström (2012), Lindström (2016), Tanggaard och Elmholdt (2008), Tsagalidis (2009), Wyszynska Johansson (2018) och Öhman (2017) visar att bedömning av yrkeskunnande är en komplex verksamhet som sker både i skolan och på apl och att både elever, handledare och lärare är delaktiga i bedömningen. Tanggaard och Elmholdt (2008) finner att bedömning av yrkeskunnande sker på olika sätt,

exempelvis genom den tillverkade produkten, kunders återkoppling, ökat ansvar och genom erkännande och instruktioner. Eftersom yrkeslärare i Sverige sällan är närvarande på apl blir handledarnas arbete och bedömning av eleven viktiga för elevens lärande. I förlängningen blir sedan handledarens och yrkeslärarens kommunikation avgörande i betygsättningen. Lindström (2016) beskriver att yrkeslärarna bedömer elevernas prestationer på apl med hjälp av information de får via trepartssamtal, efter samråd med handledare och kollegor, genom elevernas självskattning och olika checklistor som lärarna har. Både Lagström (2012) och Lindström (2016) visar att yrkeslärarna blir beroende av handledarna då de saknar tid för att delta i den arbetsplatsförlagda delen av elevernas utbildning.

Studierna av Tsagalidis (2009), Wyszynska Johansson (2018), Wyszynska Johansson och Henning Loeb (2015) samt Öhman (2017) är gjorda inom ramen för den skolförlagda delen av yrkesutbildningen men bidrar ändå med viktig förståelse för den komplexa verksamhet som bedömning av yrkeskunnande är och som yrkeslärare med elever på apl behöver göra i efterhand eller via ombud som exempelvis handledare.

Skapa lärandemöjligheter över gränser

Eftersom yrkesutbildning är uppdelad på det sätt som tidigare beskrivits med skolförlagda perioder som kompletteras med tid på arbetsplatsen blir en central arbetsuppgift för yrkesläraren, utöver att lära eleven färdigheter som är viktiga i yrket, att knyta ihop den skolförlagda undervisningen med det eleverna kommer att möta på apl och vice versa. Forskning visar att både skolbaserade aktiviteter och yrkeslärares arbete med att koppla samman arbetsplatslärande och skolbaserat lärande bidrar till yrkeslärande (Berner, 2010; Billett, 2018; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Carlsson, 2001; Kilbrink m.fl., 2018; Lindberg, 2003; Muhrman, 2016). Erfarenhet från en miljö stöder lärandet i en annan, och lärandet förstärks av likheter och skillnader mellan de olika platserna (Jørgensen, 2011). Lärande blir resultatet i mötet mellan skola, arbetsplats, elev och lärare. För att de arbetsplatsförlagda och skolförlagda aktiviteterna ska uppfattas som en helhet för eleverna behöver lärarna aktivt arbeta för att visa på dessa kopplingar. Billett (2018) betonar vikten av att förbereda eleverna noga för de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen. Lärare behöver känna till elevernas tidigare erfarenheter av yrket för att kunna styra dem mot de avsedda lärandemålen. Även uppföljning efter apl är av vikt menar Billett (2018). Uppföljning i grupp kan exempelvis leda till att elever lär varandra när de delar med sig av sina erfarenheter.

Berner (2010) identifierar olika former av arbete som lärare gör på gränsen mellan skola och arbetsliv. Hon beskriver att lärarna i sin undervisning för det första bekräftar olikheterna mellan skola och arbetsplats genom att definiera och belysa skillnaderna mellan de två platserna. De gör detta som en strategi för att främja lärande när de exempelvis tillåter misstag

och vidgar elevernas perspektiv genom att förklara och berätta. Ett annat sätt att koppla arbete i skolan till elevernas kommande yrkesgemenskap är att rekonstruera arbetsplatsen vid undervisning i skolan. Lärare rekonstruerar arbetsplatsen genom att sudda ut gränserna mellan skola och arbetsliv och behandla skolarbete som något som görs på en riktig arbetsplats eller exempelvis genom att använda sig av sin egen erfarenhet av arbetslivet. I Jonassons (2013) studie där hon undersökte hur lärare och elevers behandlar gränserna mellan skola och arbetsplats visas att lärarna kunde hantera skillnaderna mellan skola och arbetsplats på olika sätt. En del lärare arrangerade undervisning och försökte skapa miljöer som i hög utsträckning skulle efterlikna en arbetsplats som den där eleverna kunde arbeta efter avslutad utbildning. Här agerade lärarna som förman på en verkstad och ”hur man ska bete sig” som yrkeskunnig var en viktig aspekt av vad de ville att eleverna skulle lära sig; arbetet på skolan skulle vara seriöst och självständigt från elevernas sida, vilket sedan krävdes av dem på arbetsplatsen. Ett annat sätt att behandla gränserna mellan skola och arbetsliv var genom att ta vara på skolans särart, det vill säga genom att låta eleverna prova, misslyckas och ge tid för analys och reflektion. Både elever och lärare kunde här uttrycka tvivel över om det här var ett bra sätt att lära sig eftersom arbetet i skolan skilde sig åt från de krav eleverna skulle möta på arbetsplatsen. I diskussioner om ifall utbildningen förberedde eleverna väl för arbete var det inte elevernas (o)engagemang som diskuterades utan att läroplanen inte var relevant för yrket de utbildades för. Ännu ett sätt att arrangera för lärande som Jonasson identifierade var där lärarna skapade skoluppgifter där eleverna hade ett helhetsansvar i att planera, genomföra och utvärdera arbetsuppgifter som skulle efterlikna arbetet på arbetsplatsen. Som ett resultat blev en del elever förvånade över att de under arbetsplatsförlagda delar av utbildningen inte fick delta i hela processen utan blev satta att göra repetitiva grundläggande arbetsuppgifter.

När Kerosuo och Toiviainen (2011) analyserar ett projekt där yrkesverksamma skulle lära över gränserna mellan olika arbetsplatser fann de att det inte räcker att delta i en annan verksamhet för att lära. Lärande förutsätter stöd i att analysera och förstå vilket lärande som kan ske genom övergångar och jämförelser mellan olika verksamheter. Enligt Kerosuo och Toiviainen (2011) förutsätter lärandet att deltagarna får stöd bland annat i att identifiera olikheter mellan arbetsplatserna men även att stöd i att utforska och ifrågasätta lärandeaktiviteter. Detta för att kunna förstå och förändra genom deltagande på en annan arbetsplats.

Olika lärare har olika förutsättningar att återskapa arbetsplatsen i skolan. Ett sätt att göra detta är genom att använda olika former av simulatorer för att stödja elevers yrkeslärande. Simulatorer kan exempelvis förekomma i form av dockor som inom vårdutbildningar fungerar som patienter, förarmiljöer skapade för att elever ska kunna övningsköra olika fordon med mera. Ahn

och Nyström (2020) beskriver att lärare väljer att använda simulering i sin undervisning bland annat för att det ger möjlighet till att använda den teknologi som förekommer på arbetsplatserna, och det är en billigare och mer säker undervisningsmetod jämfört med att till exempel låta elever köra en riktig skördare i skogsavverkning. Leibring (2015) finner att lärare vid undervisning i metodrum tillsammans med elever skapar en hybrid av den autentiska miljön inom omvårdad. Undervisningen sker i ett samspel där båda parter behöver vara ”med” på uppgiften och yrkesläraren spelar en viktig roll för hur lärande den simulatorstödda undervisningen blir för eleverna. Enligt Ahn och Nyström (2020) uppfattar eleverna simulering som en legitim övning om de ser läraren som expert. Läraren behöver vid simuleringsstött undervisning vara uppmärksam på vad och hur eleverna agerar för att aktiviteten ska leda till att eleverna utvecklar det yrkeskunnande som var avsett med övningen. Utöver att vara korrekt i instruktioner och övervaka samt ge eleverna feedback på utfört arbete behöver lärarna skapa en stämning som gör att eleverna förstår under vilka förutsättningar de lär (Ahn & Nyström, 2020; Leibring, 2015). Simulatorstödd undervisning ställer nya och andra krav på läraren som bland annat behöver förstå vad som är möjligt att lära via simulatorer och se vilka konsekvenser simuleringen har för elevens lärande.

För att integrera skol- och arbetsplatsförlagd utbildning menar Baartman och de Bruijn (2011) att det är viktigt hur lärare (och handledare) agerar och ser på lärande och kunskap, och vad eleverna får tillgång till och får göra på skola och på arbetsplatsen kommer att få konsekvenser för vad de lär. Författarna menar att eleverna behöver reflektera medvetet över vad de gör utöver att öva på uppgifter. Detta är möjligt om det finns tid att tänka, och det sker när eleverna har börjat utveckla ett kunnande och de är medvetna om den handling som de utför. Denna reflektion menar Baartman och de Bruijn (2011) kan ske medan handlingen utförs (in-action) eller i efterhand (on-action), men att bara göra leder inte till lärande. ”Göra” behöver innebära att ”försöka” och skillnaden mellan de båda är att när eleverna försöker behöver de reflektera över svårigheter och det som är oklart. Hur handledarna på arbetsplatsen och yrkesläraren tänker om tid för reflektion kommer således att få konsekvenser för elevernas lärande.

Yrkeslärares arbete när eleverna är på apl

Som tidigare beskrivits är läraren ansvarig för elevernas lärande även när de är på apl. För att koppla samman det lärande som sker i skolan med vad eleverna möter på arbetsplatserna och för att se till att det överensstämmer med intentionerna i styrdokumentet visar Berglund, (2009), Billett m.fl. (2006) samt Vähäsantanen m.fl. (2009) att yrkeslärare använder sig av olika metoder när de har kontakt med handledarna. Lagström (2012) och Vähäsantanen m.fl. (2009) visar att yrkesläraren befinner sig i en beroendeställning gentemot handledarna eftersom det är de som i realiteten behöver

tillhandahålla apl-platser. Makten förskjuts från lärarna och skolan till apl-platsen, och brist på tid och insyn gör att lärarna blir mer av organisationskontrollanter än pedagogiskt ansvariga (Lagström, 2012). Vähäsantanen m.fl. (2009) visar på olika strategier som yrkeslärare använder sig av vid sina kontakter med handledare och arbetsplatser och hur strategierna varierar över tid. De menar att strategierna beror på yrkeslärarens föreställningar om arbetsplatsen och handledarna och visar att de påverkar hur samarbetet mellan skola och arbetsplats kommer att fungera. De olika lärarroller som identifieras är alla relationella och definieras i samspel med handledarrollen och eleven. Utan elev finns ingen lärare, utan arbetsplats ingen apl, detta innebär att yrkeslärarens arbete måste sättas in i ett brett sammanhang som inkluderar arbetsplatsen (Billett, 2008; Isopahkala-Bouret, 2010). Skolverkets (2011, 2013) utvärderingar visar dock som beskrivits tidigare att yrkesläraren sällan finns med på arbetsplatsen under elevernas arbetsplatsförlagda tid.

Ett annat sätt att knyta ihop verksamheterna i skola och på apl är genom att läraren på olika sätt håller kontakt med eleverna för att därigenom veta vad eleverna gör och ge dem möjligheter till att ställa frågor (Enochsson, m. fl., 2021; Lahn & Nore, 2018; Wegener, 2014). Enochsson, m. fl. (2021) och Wegener (2014) beskriver hur gränsobjekt såsom loggböcker och självvärderingsdokument används för att skapa kommunikation mellan elev, lärare och handledare. Lahn och Nore (2018) visar att olika former av ePortfolios har blivit allt vanligare i yrkesutbildning. Rätt använda visar Wegener (2014) att dessa kan leda till att eleverna lär sig genom att reflektera, men det krävs att läraren introducerar verktygen och att förutom eleven även handledaren förstår hur loggbok och självvärderingsdokument ska användas. Loggböcker kan även finnas i digital form som applikationer i telefoner och datorer. Enochsson, m. m.fl. (2021) beskriver hur lärare som använder digitala hjälpmedel kan göra det av olika anledningar. En del vill ha ett enkelt sätt att kommunicera med elever, andra vill med digitala hjälpmedel stötta eleverna i reflektion över arbete på apl medan en grupp ser digitala hjälpmedel som ett sätt att knyta vad som sker i skolan och på arbetsplatsen närmare varandra och på så sätt skapa en helhet. Lahn och Nore (2018) utvecklar Akkerman och Bakkers (2011a) diskussion kring nya sätt att kommunicera och interagera mellan organisationer och finner att ePortfolios är en form av gränsobjekt som kan skapa samband mellan skolarbete och arbetsplatsförlagt lärande för eleverna. För att ePortfolion och loggböcker ska bli fungerande gränsobjekt behöver lärare såväl som handledare använda dem och vara väl insatta i funktioner och vad de kan bidra med.

Andersson och Köpsén (2019) visar att arbetet med apl kan vara belönande för yrkeslärarna på flera sätt. Genom de personer yrkesläraren möter på apl-platser, de trepartssamtal de genomför och genom att en del av dem deltar i arbetet under apl-besöken ges de möjlighet att hålla kontakt med sitt grundyrke. På det här sättet får de kunskap om nya metoder och material

och kan därigenom koppla vad de gör i skolan till vad som händer på arbetsplatserna när det gäller ny kunskap. Slutsatsen man kan dra av detta är att både lärare, elever och handledare lär och utvecklas i mötet mellan skola och arbetsliv.

Trepartssamtal

En av yrkeslärares uppgifter under elevernas arbetsplatsförlagda lärande är att genomföra samtal med elev och handledare på apl-platsen. Andersson (2018) beskriver dessa trepartssamtal som en tydlig aktivitet som binder samman yrkeslärares arbete med den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Vidare beskriver hon att samtalen formas efter den kontext de finns inom, att läraren har olika mål med samtalen beroende på var i utbildningen eleven befinner sig och att läraren utgår från läroplanens centrala innehåll i sina frågor medan eleverna och handledarna använder arbetsuppgifter som exempel. Trepartssamtalen blir en plats där läraren lyfter arbetsplatsens konkreta arbetsuppgifter till en generell nivå, och läraren styr handledaren mot att det som eleven behöver lära sig även handlar om generella kunskaper som exempelvis arbetsrättsliga regler. Trepartssamtalet blir ett redskap för yrkeslärare med vilket det går att koppla samman arbetsplatsens arbetsuppgifter med läroplanens centrala innehåll. På så sätt blir trepartssamtalet en central del av yrkeslärares didaktiska arbete i att planera för elevers lärande, en arbetsuppgift som genomförs på apl-platsen men inom skolans ramar. Ett syfte med trepartssamtal kan för läraren dessutom vara att samla in information inför betygsättning.

Handledarens arbete med elevernas apl

Medan handledaren ovan fanns med som någon som yrkesläraren hade kontakt med under elevernas apl kommer jag här att rikta fokus mot handledarens arbete som de gör under elevernas apl. Som dagens gymnasieutbildning är utformad kan handledaren som möter eleven på arbetsplatsen ses som den mästare som tidigare hade hela ansvaret för lärlingens utbildning. Handledaren har, till skillnad från yrkesläraren, inget officiellt ansvar för eleven annat än att stötta den i lärandet. Handledaren ska exempelvis inte bedöma elevens lärande, det är yrkeslärares ansvar. När yrkesutbildning i allt större utsträckning sker på arbetsplatsen får dock handledaren en alltmer central funktion för denna utbildning. Höghelm (2005) och Öhring (2004) visar att det finns många sätt att ta sig an handledaruppdraget och att hur handledarna uppfattar sin handledarroll påverkar lärandet. Bland olika handledare finns det enligt Brammer (2006) allt från de som är väldigt fokuserade på studenternas behov till de som uppger att de helst inte vill vara handledare.

Forskningen kring handledning är omfattande. Begreppet används inom många områden på olika sätt och handledning ses ofta som en vardagsaktivitet (Lauvås & Handal, 2015; Åberg, 2009). Bland andra Lauvås och

Handal (2015) menar att handledning är något viktigt och de vill lyfta fram handledning som en viktig arbetsuppgift för de som är i position att leda nykomlingar in i en yrkespraktik. De flesta definitioner av handledning syftar enligt Lauvås och Handal (2015) tillbaka på Caplans bok *Mental Health Consultation* från år 1970. Caplan drar där enligt Lauvås och Handal (2015) upp skiljelinjer mellan olika former av handledning som supervision, konsultation och rådgivning. Den handledning som sker på arbetsplatser för elever från gymnasieskolans yrkesprogram kan falla inom ramen för det som Caplan benämner ”supervision” eftersom den sker i ett hierarkiskt förhållande där en person med liten erfarenhet blir handledd av en mer erfaren i syfte att lära ett yrke. Lauvås och Handal (2015) påpekar att Caplans forskning genomfördes på vid mitten av 1900-talet då synen på lärande var annorlunda än idag. Med en utvidgad syn på vad lärande och undervisning är går det mycket väl att se handledning som en undervisningsmetod.

Handledaruppdraget

I introduktionen beskrevs handledarens formella uppdrag enligt styr-dokumentet. Även om handledare och handledning finns inom många olika organisationer konstaterar Kirpal och Tutschner (2008) att det finns mycket lite forskning kring handledare i yrkesutbildning och deras arbete. Detta beror bland annat på att handledaruppdraget inte definieras och redovisas som en arbetsuppgift i statistiken. Handledaruppdraget ses som en roll och inte som ett professionellt uppdrag. Detta får bland annat konsekvenser då handledarutbildningar inte når handledarna eftersom de inte identifierar sig som sådana. Studien visar att de flesta länder i EU inte har några kvalifikationskrav för handledare men att det förekommer i länder med stark lärlingstradition (såsom exempelvis Tyskland och Österrike). Där behöver handledare vara både kvalificerade yrkesmänniskor som kan styrka sin förmåga att arbeta med ungdomar och ha pedagogisk kompetens. Kirpal och Tutschner (2008) finner att handledare behöver kompetens på tre nivåer för att vara handledare. De behöver utöver yrkeskompetens även ha pedagogisk och social kompetens för att kunna underlätta didaktiska processer såsom att främja lärande, övervaka och integrera delar och att effektivisera överförandet av kunskap. Vidare behöver de ledningskompetens för att övervaka och granska kvalitet, samt samarbeta med olika delar av företaget/organisationen. Studien visar att de flesta länder kräver att handledarna har goda yrkeskvalifikationer medan de saknar krav på pedagogisk förmåga och ledningskvalifikationer. Studien visar även att synen på handledarrollen har genomgått flera förändringar. Bland annat har handledarrollen gått från att ses som en auktoritet och ”instruktör” till att sedan beskrivas som ”coach” eller ”kontaktperson”. Förändring av detta slag leder till att det ställs andra krav på handledaren. Det krävs andra sätt att kommunicera och interagera i samarbete, vid mentorskap och för att underlätta andra former av lärande. Vidare visar studien på

förändringar i handledarnas ansvarsområden med mer ansvar för projekt-orienterat lärande, kvalitetsbedömning och komplext koordinerande med andra utbildningsanordnare. Handledarna är ofta inte kvalificerade och förberedda att realisera dessa nya uppgifter och de förändrade förväntningar som finns på dem (Kirpal & Tutschner, 2008).

Handledning för yrkeslärande

Handledare är en viktig del av helheten i yrkesutbildning och behöver därför inkluderas i forskning om yrkesutbildning. Hur handledare uppfattar och genomföra sitt uppdrag kommer att påverka inte bara elevers lärande utan även lärarens arbete. Billett (2003) visar att bidragande faktorer till att handledare känner att de kan utföra sitt uppdrag bättre är om de får utbildning i att vara handledare, om de har stöttande kollegor och om de får erfarenhet av rollen som handledare. Hämmade faktorer är höga produktionskrav, ojämn arbetsbelastning, brist på tid samt elevernas attityder.

Handledning för yrkeslärande bör enligt Lauvås och Handal (2015) innebära att man stöttar andra till att utveckla en egen praxisteori. Medvetenheten om den egna praxisteorin är relativt låg i många yrken, handlingar utförs men utan medveten koppling till den teori och vetenskap som finns bakom. Den som får handledning, även om det är en nybörjare, bär alltid med sig föreställningar, erfarenheter och kunskaper som ligger till grund för den personliga praxisteorin. Det är denna, för nybörjare ofta svaga, praxisteori som ska utvecklas genom handledning.

Lagström (2012) ifrågasätter om handledarna har tillräckliga kompetenser för det uppdrag de är satta att genomföra. Hennes studie visar att handledarna har svårt att lyfta enskilda uppgifter till ett bredare perspektiv och att detta leder till brister i elevernas utbildning. Lagström (2012) finner även att yrkeslärarna har en okritisk och underordnad roll i förhållande till handledarnas allt större ansvar för yrkesutbildningen.

Ferm m.fl. (2018) visar att för en del elever var handledaren en mycket viktig person som de lärde mycket av, medan andra hade handledare som var mer frånvarande vilket ledde till att de eleverna fick vända sig till en annan person på arbetsplatsen som därmed blev informell handledare. Kristmansson (2016) beskriver i sin studie att handledarrollen kan se olika ut beroende på arbetsplatsens organisering. Hans forskning visar att en chef kan ha det övergripande ansvaret medan en annan anställd finns nära eleven i det vardagliga arbetet och fungerar som handledare. Med denna organisation menar Kristmansson (2016) att informationsinhämtningen blir en utmaning för läraren när läraren möter chefen vid trepartssamtal. Det framkommer även att det bland Kristmanssons (2016) fallskolor är ovanligt att handledarna har en formell handledarutbildning trots att skolorna erbjuder detta.

Sundli och Sondenås (2007) forskning kring handledningssamtal vid förskolläraryrkesutbildningen finner att samtalen kan bli ett sätt för handledaren att kontrollera studenten. Genom att reflektera tillsammans kan handledaren

styra studentens svar till att bli de som handledaren vill ha. I stället för att utveckla en egen yrkesteori kan det bli en form av begränsat lärande (Fuller & Unwin, 2004) där handledarens sätt att se på saken enligt Sundli och Søndenå (2007) styr vad studenten lär. Oavsett om handledningen genomförs av högskoleutbildad personal, som i Sundli och Søndenås studie, eller av handledare utan högskoleutbildning på ett företag, behöver formerna för handledning analyseras.

Wegener (2014) visar att handledare kan stötta elevers lärande genom att erbjuda tillfällen för gemensam reflektion. Hennes forskning visar att situationer som erbjuder reflektion i vardagen kan förbises av både lärare och handledare. Hon menar att reflektion för att stötta elevernas lärande behöver vara situerad i direkt anknytning till arbetsmomenten och inte som hennes studie visar på kontor eller i konferensrum. Hon beskriver att eleverna sällan blir inbjudna till de tillfällen då personalen reflekterar tillsammans på möten och konferenser. Detta får som konsekvens att eleverna kopplar reflektionen till test eller prov och det blir viktigare för dem att svara ”rätt” än att ställa frågor. Vidare visar Wegener (2014) att det ofta hektiska arbetet på arbetsplatserna leder till att handledare missar de tillfällen då elever spontant uttrycker frågor eller tankar som skulle kunna leda till reflektion och lärande.

Med ett oreflekterat förhållande till handledning kan den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen till yrken av reflekterande art, där ”rätt” och ”fel” inte alltid är givet utan beror på den omgivande situationen, såsom i exempelvis läraryrket och andra yrken där bemötande är en del av professionen, leda till att yrket reproduceras och inte utvecklas. Med mer arbetsplatsförlagda delar i en utbildning behöver handledning problematiseras så att yrket inte reproduceras utan utvecklas (Lauvås & Handal, 2015; Stenhouse, 1983).

Två modeller för handledning

Lauvås och Handal (2015) finner vid sin forskning två huvudsakliga handledningstraditioner vid yrkeslärande, *lärlingsmodellen* och *handlings och reflektionsmodellen*. I den förstnämnda blir handledning en aktivitet där handledaren hjälper lärlingen till rätta och ger lagom svåra uppgifter. Handledaren demonstrerar, ger tillfälle till att öva och tillrättavisar eleven om den gör fel, kontrollerar samt bedömer. En bra praktikplats är där bästa möjliga praxis förekommer och handledaren är en skicklig yrkesutövare. Den här formen av handledning finner Lauvås och Handal i miljöer där yrkesutövandet utförs i skarpt läge och där en del av kunskapen är tyst. Det är en modell nära kopplad till Lave och Wengers teori om situerat lärande. Kritik som framförts gentemot den här formen av handledning är ett antagande om att handledaren inte lär av eleven, vilket Jernström (2000) motsätter sig när hon i sin forskning visar att även mästare lär av lärlingen.

I *handlings och reflektionsmodellen* är handledaren en medreflekterande som hjälper den som lär att tolka och analysera situationer. Praxis är ett exempel på hur yrket kan bedrivas och ett exempel att lära från, men syftet med handledningen är att hjälpa den handledde att skapa sin egen uppfattning om hur yrket kan bedrivas. Enligt Åberg (2009) blir här elevens frågor styrande för lärandet, och handledaren ska finnas som stöd för elevens kreativa kunskapsproduktion. Lauvås och Handal (2015) beskriver att den här mer reflektionspräglade modellen oftare står att finna inom professionsutbildningar med vetenskaplig förankring. Enligt Åberg (2009) har Handal och Lauvås *handling- och reflektionsmodell* varit tongivande i svensk och norsk handledning för läraryrket sedan 1990-talet. De som hävdar att färdighets träning är en viktig del i yrket påpekar att övandet får för lite utrymme i modellen. Handledaren som den goda modellen försvinner och det blir upp till den studerande att hitta sitt sätt att utföra yrket på.

Avslutande kommentar

I kapitlet har jag lyft fram tidigare forskning som är relevant för studien. Forskningsöversikten visar att yrkeslärares arbete finns beskrivet i ett flertal studier och att det även finns forskning om hur handledaren utför i sitt uppdrag. Att det uppstår gränser när verksamheter blir specialiserade finns även det beskrivet, och det kan konstateras att yrkeslärare och handledare arbetar på och över dessa gränser mellan skolans och arbetsplats på olika sätt. Guile (2011) konstaterade att när lärande mellan olika verksamheter diskuteras går det att se att genom att identifiera de olikheter som leder till friktion, spänning och motsägelse, det vill säga de skillnader som finns mellan exempelvis skola och arbetsplats, går det att hjälpa parterna vid gränsen att identifiera vad som måste göras eller hända för att överkomma dessa skillnader. Guile (2011) menar att en fråga för framtiden är att identifiera vilka strategier människor som är anställda för att arbeta gränsöverskridande använder samt vilka resurser de behöver i detta arbete.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel ges en presentation av studiens teoretiska utgångspunkter. Med stöd främst av Lave och Wengers (1991) och Wengers (1998) begrepp situerat lärande, praktikgemenskaper (*Communities of Practice*) och legitimt perifert deltagande (*Legitimate Peripheral Participation*) studeras här yrkeslärares och handledares arbete med elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Begreppen ger oss redskap att analysera lärande genom situerat deltagande och nykomlingars inväxande i praktikgemenskaper. När man definierar en praktikgemenskap kommer det automatiskt att uppstå gränser (*boundaries*) mot andra praktikgemenskaper. Yrkeslärarna kommer från en praktikgemenskap (lärarnas grundyrke) för vilken de nu utbildar nya medlemmar inom ramen för gymnasieutbildning som är en annan praktikgemenskap, med dess specifika historik och traditioner. Yrkeslärarnas arbete på gränsen mellan skolans och yrkets praktikgemenskaper är det kunskapsområde som är centralt här. Handledarna å sin sida befinner sig i den praktikgemenskapen som eleverna utbildas och förbereds för och utifrån denna uppgift blir de därför intressanta för denna avhandling. Dessa två, skolan och arbetsplatsens praktikgemenskaper, hör ihop, och för att beskriva och analysera hur yrkesläraren arbetar för att skapa sammanhang mellan de två använder jag även Akkerman och Bakkers (2011a) begrepp *sameness* och *continuity*. Det här kapitlet bygger på de teoretiska antaganden som formulerades i delstudie I, och som har kompletterats med de begrepp som tillkommit genom delstudie II.

Ett situerat synsätt på lärande innebär att allt lärande ses som något som sker i ett socialt sammanhang. Kunskap blir till genom deltagande och i möten och samspel mellan människor i olika miljöer för att därefter bli en del av individen och dennes tanke och handling. Hur lärandet går till beror alltså på den omgivande kulturen och omständigheter som omger oss, vilket gör att den omgivande kulturen blir viktig för att förstå det lärande som sker – förändras kulturen kommer också behovet av kunskap och lärande att förändras. Samspelet mellan lärare, elev och handledare och de miljöer som de verkar i blir en del av den omgivande kulturen och dessa omständigheter kommer att påverka lärandet. Wenger (1998) skriver att lärande ur detta perspektiv är en social handling som alltid innehåller ett samspel mellan social kompetens och människors erfarenheter

Situerat lärande

Enligt Sfard (1998) inleddes den vetenskapliga diskussionen kring om lärande är en kognitiv eller social process i och med Jean Laves bok *Cognition in practice* från 1988. Lave kritiserade där tanken att lärande var en mental process vilket hon senare utvecklade tillsammans med Etienne Wenger i boken *Situated learning* (Lave & Wenger, 1991). Genom att introducera begreppet situerat lärande förflyttade Lave och Wenger fokus från individen och den individuella processen till det sammanhang där människor möts. Med begreppet situerat lärande blir lärande en integrerad del i vårt dagliga liv.

Praktikgemenskaper

Begreppet praktikgemenskaper (*Communities of Practice*) spelar en avgörande roll i avhandlingen (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En praktikgemenskap definieras här som att den består av människor som har en gemensam uppgift, delar ett ömsesidigt engagemang och en gemensam repertoar (Wenger, 1998). Wenger beskriver att praktikgemenskaper består av människor som ömsesidigt engagerar sig i ett gemensamt uppdrag med ett gemensamt syfte och tillsammans påverkar och påverkas av detta sammanhang och dess gemenskap. Detta ömsesidiga engagemang i en verksamhet innebär att människor gör saker tillsammans och under tiden gemensamt förhandlar om meningen med det som görs. Människor kan vara medlemmar i flera olika praktikgemenskaper samtidigt. I den första delstudien definierades förskolan som ett exempel på praktikgemenskap, och varje yrkeskår kan på det sättet sägas utgöra en praktikgemenskap.

Lave och Wenger (1991) beskriver att det inom praktikgemenskaper finns de som kan betraktas som nykomlingar (*newcomers*) och de som är mer erfarna (*oldtimers*) i förhållande till andra i gemenskapen. I yrkets praktikgemenskap kan eleverna ses som nykomlingar och handledarna är *oldtimers*. Genom att inkludera eleverna i praktikgemenskapen blir skolan och yrkesutbildningen en del i praktikgemenskapen där även lärarna deltar och engagerar sig tillsammans med eleverna. På så sätt tillhör även yrkeslärarna fortfarande yrkets praktikgemenskap men nu med en annan roll än som yrkesverksamma i yrket. Yrkeslärarna agerar alltså på gränsen mellan de båda praktikgemenskaperna, ”skolan” och arbetsplatsen där yrkets praktikgemenskap är situerad, där de i och med arbetet som lärare ska slussa in nya medlemmar i gemenskapen. Med sina dubbla tillhörigheter, både i skolans praktikgemenskap och yrkets, blir yrkeslärarna mäklare (*brokers*) mellan de olika praktikgemenskaperna (Wenger, 1998).

Varje praktikgemenskap existerar i en historisk, social och kulturell kontext (Wenger, 1998). Varje yrke och arbetsplats finns på detta sätt i ett lokalt, nationellt och internationellt, historiskt och kulturellt sammanhang som påverkar den enskilda arbetsplatsen på olika sätt. Dessa olika

förutsättningar gör att på vilket sätt arbetsuppgifter utförs kan se olika ut på olika platser. När deltagarna förhandlar om uppdraget utvecklar de tillsammans en gemensam repertoar av rutiner, ord, verktyg, gester och symboler typiska för deras gemenskap. Eftersom en sådan form av repertoar alltid är under omförhandling öppnar engagemang upp för deltagande och förändring av praktikgemenskapen. Varje ny medlem tar enligt Wenger med sig något nytt in i praktikgemenskapen som både bidrar till och förändrar den. Genom denna förhandling är det inte bara nykomlingarna som lär, utan även erfarna kan få ompröva sina tidigare ställningstaganden och sätt att använda redskap eller sätt att utföra uppgifter på. När eleven kommer till arbetsplatsen med sina förkunskaper, frågor och förhoppningar och möter handledare och arbetsuppgifter kommer praktikgemenskapen att förändras och utvecklas. Inom ramen för situerat lärande får begreppet deltagande en innebörd som går utöver att bara delta, det förutsätter ett aktivt engagemang i praktikgemenskapen. Meningen med den verksamhet som praktikgemenskapen består av skapas tillsammans av medlemmarna vid deltagande i den (Wenger, 1998). Deltagande är inom teorin kopplat till att göra saker med andra människor. Genom att göra, tänka, prata, känna och tillhöra formas individer till att passa in i praktikgemenskapen. Dessa individer formar i sin tur omgivningen och deltagande blir meningsskapande då det formar en del av den identitet som människor sedan tar med när de lämnar praktikgemenskapen (Wenger, 1998).

Vad vi arbetar med och i vilka praktikgemenskaper vi deltar är en del som definierar vem vi är, det finns en stark koppling mellan identitet och praktik. Identiteter definieras genom praktiken eftersom de är skapade i en social kontext. Genom skolsystemet tilldelas eleven en position som den som lär och en person kommer att identifieras som handledare. På så sätt får nykomlingen en plats att gradvis växa in i praktikgemenskapen genom att hen får legitim tillgång till yrkets praktikgemenskap som karaktäriseras av gemensamma mål, handlingar, föreställningar och värderingar. Dessa identiteter är inget som finns eller är fast, de skapas och omskapas i samspel med andra. Det är genom deltagande i praktikgemenskaper som medlemmarna påverkar och påverkas av praktikgemenskapen. Människor påverkar praktikgemenskapen dels genom deltagande, dels genom reifiering. Deltagande är när medlemmar direkt interagerar med varandra. Reifiering är det skapande av artefakter som sker i deltagandet, artefakter som sedan används som en del i deltagandet i praktikgemenskapen. Dessa ord, begrepp, verktyg, berättelser och metoder håller praktikgemenskapen samman och medlemmarna organiserar sitt deltagande runt dem. Deltagande och reifiering samspelar på så sätt att deltagande skapar reifierade objekt, begrepp och språk som formar deltagandet. Genom deltagande skapas en förståelse för vad som har betydelse i praktikgemenskapen, medlemmarna kan engagera sig och använda de reifierade artefakter som gemenskapen har skapat genom deltagande över tid (Wenger, 1998).

Wenger-Trayner och Wenger-Trayner (2015) menar att vårt deltagande som perifera medlemmar formar hur och vem vi blir som fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskapen, och det binder på så sätt samman dåtid och framtid. I detta identitetsskapande har handledarna en viktig roll. Hur, och att, handledaren och eleven kommunicerar med varandra kan vara avgörande för elevens inväxande i praktikgemenskapen. Det är via kommunikation som kulturella föreställningar förs vidare. Kommunikation är också länken mellan kulturen och hur människor tänker. Enligt Wenger (1998) kan tänkande i ett sociokulturellt perspektiv vara en kollektiv process som sker mellan människor likväl som inom dem. När människor tillsammans med andra diskuterar sig fram till lösningar på problem deltar de i ett gemensamt tänkande. Det är på det sättet viktigt att de som förväntas lära får tillgång till, och får delta i, diskussioner och förhandlingar om hur arbetsuppgifter ska och kan genomföras. Hur handledaren ser på sitt uppdrag och genomför det blir därför intressant och viktigt för elevens lärande och även för det arbete som yrkesläraren gör i skolan.

Legitimt perifert deltagande

För att beskriva och förstå den väg som nykomlingar tar för att bli fullvärdiga medlemmar i en praktikgemenskap använder Lave och Wenger (1991) begreppet legitimt perifert deltagande. Det innebär att se på lärande som att det sker genom deltagande i praktikgemenskaper. För att tillgodogöra sig den kunskap som finns i praktikgemenskapen rör sig nykomlingar från en perifer position för att bli alltmer centrala medlemmar i praktikgemenskapen. Lärande är en integrerad del i deltagande. Genom att använda begreppet kan de relationer som finns mellan nykomlingar och erfarna, mellan aktiviteter, identiteter, artefakter och praktikgemenskaper, diskuteras. För elevens inväxande i praktikgemenskapen blir yrkesläraren och handledaren viktiga aktörer i elevens rörelse mot fullvärdigt medlemskap, det vill säga elevens lärande och utveckling, i praktikgemenskapen. En person som befinner sig i en lärprocess på en arbetsplats genomgår en förändringsprocess mot att bli en fullvärdig medlem i en praktikgemenskap (Lave & Wenger, 1991). Vad alla inblandade i praktikgemenskapen lär beror enligt Billett (2003, 2010) på hur individerna engagerar sig och uppfattar det som sker runt omkring dem. Deltagande i praktikgemenskaper förändra alla medverkande hela tiden. Läraren, handledaren och eleven kommer på så sätt att lära och utvecklas genom sitt deltagande. Lärande i en praktikgemenskap sker alltså i en rörelse där nykomlingen genom deltagande kommer att röra sig mot fullvärdigt medlemskap. Wenger (1998) beskriver att man inte ska tolka begreppet som att det i praktikgemenskaper finns en mitt eller ett centrum. Att vara fullvärdig medlem innebär att tillhöra praktikgemenskapen och ”mer fullvärdig” finns inte.

Eftersom yrkesutbildning på gymnasienivå i dag i stor utsträckning är skolförlagd och därmed separerad från den tänkta praktikgemenskapen i arbetslivet blir den tillgång till arbetsplatsförlagt lärande som genom skollagen finns inbyggd i systemet viktig. Enligt Wenger (1998) är praktikgemenskaper komplexa till sin natur och lärande står i ett problematiskt förhållande till reproducering. Samtidigt som utveckling är något naturligt inom många praktikgemenskaper finns det krafter som verkar mot. Nyckeln till elevers lärande på apl blir att få tillgång till medlemmarna och de artefakter som finns i sammanhanget. I detta sammanhang blir det alltså viktigt att yrkesläraren har god kunskap om praktikgemenskapen och tid och legitimitet att arbeta för att skapa goda villkor för elevers lärande, det vill säga koppla samman de olika intressenterna. Med en situerad ansats blir de sociala och historiska aspekterna inom yrkesutbildning synliga.

Edwards (2005) menar att det är viktigt att förstå att när lärare ska förhålla sig till elevers lärande med hjälp av metaforen deltagande kräver det att lärarna samtidigt förstår både hur eleven tolkar och förstår vad de möter samt vilka möjligheter dessa tolkningar ger eleverna. Denna komplexitet menar Edwards (2005) gör att organiserat lärande genom deltagande i praktikgemenskaper behöver planeras noggrant. Billett (2015) menar att en viktig faktor för vad elever lär under apl är att de är förberedda för att lära genom deltagande i praktikgemenskapen. Vad eleverna tidigare har upplevt, kan, ser sig i behov av och tänker behöver uppmärksammas för att eleverna ska kunna bli aktiva deltagare i praktikgemenskapen. För yrkesläraren innebär detta att utöver att i undervisningen skapa aktiviteter för yrkeslärande och känna till elevens intentioner med apl behöver de lära eleverna strategier för lärande på arbetsplatsen.

Gränser mellan praktikgemenskaper

Olika forskare har under lång tid diskuterat gränser (Akkerman & Bakker, 2011b; Engeström m.fl. 1995; Guile, 2011; Star, 1989; Suchman, 1994; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Hermans och Hermans-Konopka (2010) menar att när världen blir alltmer specialiserad uppstår gränser och människor behöver samarbeta över gränserna. Akkerman och Bakker (2011b) menar att det ökade intresset kring gränser i början av 2000-talet kommer ur en önskan att analysera stora dataenheter såsom exempelvis samverkan mellan många människor med olika kompetenser för att kunna beskriva löst sammankopplade system. Dessutom menar de att eftersom utveckling leder till specialisering och globalisering kommer gränser att bestå som ett intressant forskningsområde eftersom fler möten kommer att ske på gränsen mellan olika specialiseringar.

Wenger (1998) beskriver att det vid varje definition av vad en praktikgemenskap är och vilka som ingår där uppstår en gräns mot de och det som

inte hör till praktikgemenskapen. Genom att beskriva praktikgemenskaper som omgärdade av gränser som behöver överskridas betyder det inte att dessa gränser finns i fysisk mening. Eftersom praktikgemenskaper är informella och produkter av medlemmarnas gemensamma engagemang utvecklas de organiskt vilket leder till att de går utanför formella beskrivningar och kontroll. När begreppet gränser används går det inte att bortse från begreppet periferi, där eleverna tidigare beskrevs börja sin bana mot fullvärdigt medlemskap. Wenger (1998) påpekar dock att begreppet ”perifer” inte innebär avstånd och ickemedlemskap. I sammanhanget uttrycker periferi gemenskap och tillhörighet där gränser står för avstånd och utanförskap.

Hutchinson m.fl. (2015) utvecklar Wengers (1998) beskrivning av praktikgemenskaper med att påpeka att det inte finns enstaka praktikgemenskaper som existerar bredvid varandra utan att olika, och föränderliga, praktikgemenskaper existerar tillsammans i samspel. Med denna nyanserade bild menar Hutchinson m.fl. (2015) att multimedlemskap och gränserna mellan praktikgemenskaper och det komplexa i våra rörelser över dessa gränser blir tydligare. Detta gränsområde erbjuder andra möjligheter till lärande än inom praktiken. Vid gränserna tenderar kompetens och erfarenhet att skilja sig åt, och en gränsinteraktion är vanligtvis en upplevelse av att möta en annan kompetens än den man själv besitter (Wenger, 2010). Wenger (1998) beskriver att för att uppnå lärande vid gränser måste vissa förutsättningar vara uppfyllda, exempelvis måste det finnas något att interagera om, ett öppet engagemang med verkliga skillnader såväl som gemensamma grunder och sätt att översätta det som sker, så att erfarenhet och kompetens mellan praktikgemenskaperna stämmer överens.

Wenger-Trayner och Wenger-Trayner (2015) menar att dessa gränser kan fungera som resurser för lärande eftersom deltagare där kan behöva se sin verksamhet ur en annan synvinkel och därmed omformulera vad de vet och kan. Guile (2011) menar att genom att identifiera dessa gränser, och skillnader mellan olika praktikgemenskaper, går det att hitta nycklar till vad som behöver ske för att överkomma skillnaderna.

Gränsöverskridande arbete

Suchman (1994) använder begreppet *boundary crossing* för att beskriva gränsöverskridande arbete och hur yrkesverksamma behöver korsa gränser in i okända territorier där de inte är bekanta och därför i viss utsträckning är okvalificerade. Yrkeslärare är med sin bakgrund bekanta med de arbetsplatser som de utbildar elever för, men den tid som har passerat sedan de var yrkesverksamma, den utveckling som har skett och variationen i yrket kan göra att yrkesläraren är mer eller mindre bekant med det som görs på arbetsplatsen.

Wenger-Trayner och Wenger-Trayner (2015) utvecklar Wengers (1998) tidigare beskrivning av praktikgemenskaper och målar upp en bild av hur olika

praktikgemenskaper finns bredvid varandra som skog och åkrar i ett varierande landskap. Eftersom varje praktikgemenskap delar ett gemensamt lärande som skett över tid kommer det att resultera i en gräns mot de som inte delar denna historik. Gränser skapar på detta sätt potentiella missförstånd och diskontinuitet. I en komplex värld där ingen praktikgemenskap helt kan undvika andra blir gränsöverskridande arbete, gränsmöten och partnerskap över gränser viktiga. Dessa gränser mellan och inom praktikgemenskaper skapar behov av kommunikation och varje möte på och över gränser kan leda till nya insikter och lärande. Gränsöverskridande arbete innebär att se en verksamhet ur en annan synvinkel och en möjlighet att se hur verksamheterna kan bidra till varandras utveckling. Billett (2006) utvecklar detta till att det gränsöverskridande arbetet leder till att organisationer så väl som individer utvecklas och lär vid mötet med det nya och okända.

Gränsobjekt

Star (1989) introducerade begreppet gränsobjekt för att beskriva hur objekt kan möjliggöra samverkan mellan intressenter med olika kunskap över gränser. För att binda samman och kommunicera över gränser använder Wenger (1998, 2010) begreppet för att beskriva hur praktikgemenskaper skapar reifierade objekt, gränsobjekt, som företag eller arbetsplatser kommunicerar via. Dessa kan vara i form av artefakter, i det här sammanhanget såsom de läroplaner som beskriver vad elever ska lära, dokument som följer med eleven mellan skola och apl-plats, applikationer i datorer eller telefoner som underlättar kommunikation mellan elev – skola – apl-plats, etcetera. Wenger (2010) och Kubiak m.fl. (2015) påpekar att dessa gränsobjekt behöver var flexibla nog för att kunna fungera och förstås av olika parter. Precis som gränser inte behöver vara synliga påpekar Fenton-O’Creevy m.fl. (2015) att gränsobjekt kan vara i form av visioner som skapar sammanhållning mellan olika parter.

Mäklare

För att beskriva de aktörer som binder samman praktikgemenskaper använder Wenger (1998) som nämnts begreppet mäklare (*brokers*). Rollen som mäklare beskrivs som komplex och att den bland annat innebär att översätta och koordinera mellan de olika verksamheterna och se till så att de olika praktikgemenskaperna arbetar mot samma mål. Som Wenger beskriver rollen behöver mäklaren ha tillhörighet men distans till praktikgemenskapen och samtidigt kunskap om praktiken och legitimitet att påverka och bli lyssnad på. Kubiak m.fl. (2015) beskriver att dessa mäklare i sitt gränsöverskridande arbete med att koppla samman olika praktikgemenskaper kan räkna med att det skapar känslor av otillräcklighet och osäkerhet hos de inblandade. För att komma över detta behöver mäklarna ha god kunskap om praktikgemenskaperna och bland annat kunna se vad de inblandade kan lära av varandra och veta vart man ska vända sig – ”know who” – i olika frågor. En

mäklare kan under goda omständigheter sänka trösklarna mellan olika (delar av) praktikgemenskaper.

Yrkeslärarna kan med sitt uppdrag att planera för yrkeslärande både i skolan och på arbetsplatsen ses som mäklare mellan de båda praktikgemenskaperna yrkesutbildning och elevernas blivande praktikgemenskap. Yrkeslärarna har erfarenhet från praktikgemenskapen och vet därmed vilka krav de kan ställa, och det finns sannolikt en förståelse från praktikgemenskapen om att ge utrymme för eleverna för att slussa in nya medlemmar. Även handledarna kan ses som mäklare vilket gör att både handledare och yrkeslärare blir viktiga för att ge eleverna tillgång till de kunskaper som tillhör yrkets praktikgemenskap. Kubiak m.fl. (2015) betonar vikten av att mäklare har både institutionell legitimitet i form av uppdrag att jobba tillsammans såväl som moralisk legitimitet, det vill säga att det de gör är viktigt för yrket de arbetar för. Här kan yrkeslärarens och handledarens titel vara ett sådant gränsobjekt som ger moralisk legitimitet åt uppdraget. Vidare påpekar Kubiak m.fl. (2015) att mäklare befinner sig i en sårbar position eftersom de är beroende av den vårdorganisation som de befinner sig i. Yrkesläraren behöver förhålla sig till många olika arbetsplatser även om hen rör sig i en och samma praktikgemenskap.

Guile och Young (2003) menar dessutom att även de som befinner sig i en rörelse mot ett medlemskap i en praktikgemenskap kan ses som mäklare som tar med något nytt in i praktikgemenskapen. På så sätt kan även elever ses som mäklare som påverkar och utvecklar praktikgemenskapen både i skolan och på arbetsplatsen.

Likhet och kontinuitet över praktikgränser

Yrkeslärarens uppdrag är som tidigare beskrivits bland annat att planera för yrkeslärande både i skolan och på arbetsplatsen. Wenger (1998) skriver att det på gränsen mellan olika praktikgemenskaper finns potential för lärande samtidigt som detta, om det är för stora skillnader mellan verksamheterna, kan leda till förvirring.

För att beskriva och analysera yrkeslärarnas arbete med att koppla samman elevernas erfarenheter/lärande på arbetsplatsen och det arbete läraren gör i skolan använder jag som nämnts Akkerman och Bakkers (2011a) begrepp *sameness* och *continuity*. Akkerman och Bakker definierar gränser som:

a socio-cultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way. (Akkerman & Bakker, 2011a, s. 133)

Då gränser här är en sociokulturell skillnad som leder till diskontinuitet i handling eller interaktion behöver dessa uppmärksammas vid utbildning.

Samtidigt som begreppet ”gränser” uttrycker skillnad beskriver det också likheter och kontinuitet i den meningen att inom diskontinuiteten är två eller flera platser ändå relevanta för varandra på ett visst sätt (Akkerman & Bakker, 2011a). *Sameness* översätts till likhet, det vill säga till vilken grad arbetet i skolan liknar det som eleven gör på apl eller hur lika klassrummet i skolan är arbetsplatsen. *Continuity* översätts här med kontinuitet och handlar om att läraren genom sitt arbete kan skapa en kontinuitet i arbete mellan den skolförlagda delen av lärandet och det lärande som sker på arbetsplatsen. När detta är ett medvetet arbete beskriver Bronkhorst och Akkerman (2016) det som medveten kontinuitet och definierar det som metoder utformade och implementerade i skolmiljö som har för avsikt att (åter-)skapa kontinuitet mellan skolan och arbetsplatsen. Denna likhet och kontinuitet ska inte ses som att den antingen finns eller inte finns. Skolors verkstäder kan likna de som finns i yrkespraktiken till olika grad. I skolan kan eleverna behöva reparera ett bilmärke medan det i praktiken finns många olika bilar. Blir olikheten stor och eleven inte kan använda vad de lärt i skolan i praktiken på arbetsplatsen kan dock diskontinuiteten skapa frustration och lärandet uteblir.

Kritik mot perspektivet och begränsningar för sammanhanget

Wengers (1998) beskrivning och resonemang om praktikgemenskaper, gränser och relationerna mellan människor inom och över praktikgemenskaper handlar i stort om att samarbete behövs inom och mellan olika sammanhang. Hans resonemang klargör att det finns praktikgemenskaper, att dessa bygger på ömsesidigt engagemang mellan medlemmar och att det finns någon form av gemensamma mål som driver praktikgemenskaperna. Bland andra Roberts (2006) kritiserar Wenger för att inte ta upp makthierarkier mellan och inom praktikgemenskaper. Det blir därför enligt Roberts (2006) svårt att förklara varför praktikgemenskaper uppkommit och vilka externa och interna faktorer och drivkrafter som funnits bakom skapandet av olika praktikgemenskaper och särhållandet gentemot andra praktikgemenskaper. Vilka faktorer som driver åtskillnad och därmed begränsar samarbete mellan praktikgemenskaper blir därmed höljt i dunkel. I denna avhandling är just gränser och arbete över dem i fokus. Vilka maktförhållanden som finns eller hur hierarkierna ser ut mellan yrkeslärare och handledare ger oss inte modellen hjälp med att analysera. Med yrkeslärarens fokus på att uppfylla styrdokumentens krav kan dock konstateras att det är läraren som är beroende av att ha handledare för alla elever under de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen (se t.ex. Vähäsantanen m.fl., 2009, om hur yrkeslärare resonerar kring detta). Ett annat maktförhållande som även det lämnats utanför studien är det mellan barnskötare och förskollärare. I studien finns det förskollärare såväl som barnskötare som är handledare för barnskötarelever från Barn- och fritidsprogrammet.

Vidare påpekar Roberts (2006) att tillit är något som krävs när kunskap ska delas mellan medlemmar i praktikgemenskapen. Tillit mellan personer skapar förmåga att dela med sig av kunskap och leder därmed till förståelse och en känsla av samhörighet. Trots dessa begränsningar och problem håller jag mig till perspektivet men med detta som en begränsande faktor.

Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

Syftet med det här kapitlet har varit att ge en bild av studiens teoretiska angreppssätt. Med grund i ett situerat perspektiv på lärande blir kunskap till genom deltagande och i kommunikation mellan människor. Lärande blir en fråga om hur människor tar till sig de redskap och språk som omger situationen. Situerat lärande finns alltid i ett sammanhang. Centralt i studien är Lave och Wengers (1991) och Wengers (1998) begrepp praktikgemenskaper. I en praktikgemenskap engagerar sig människor tillsammans för ett gemensamt syfte. Genom detta engagemang förhandlar deltagarna tillsammans om hur och vad som ska göras. Denna förhandling kommer att resultera i ett gemensamt språk och repertoar av handlingar. Deltagandet i praktikgemenskapen påverkar även deltagarnas identiteter precis som deltagarna kommer att påverka gemenskapen. Varje praktikgemenskap kommer att producera artefakter, förtingligade produkter som har vuxit fram som ett resultat av praktikgemenskapens gemensamma historia. Som ny i en praktikgemenskap tar det tid för individer att bli fullvärdiga medlemmar. För resan mot fullvärdigt medlemskap använder Lave och Wenger begreppet "legitimt perifert deltagande" som kan beskrivas som en process av lärande genom deltagande i en specifik gemenskap. Handledarna definieras som fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskapen. Yrkeslärarna i denna studie befinner sig i en position som beskrivs som mäklare mellan skolförlagd yrkesutbildning och elevernas framtida praktikgemenskap. För att beskriva yrkeslärarnas arbete med att skapa kontinuitet mellan skola och yrkespraktik används här begreppen likhet och kontinuitet.

4. Metod och studiens genomförande

I detta kapitel beskrivs och diskuteras studiens design samt tillvägagångssättet vid genomförandet av de två delstudier som avhandlingen bygger på. Jag kommer att beskriva tillvägagångssätt vid datainsamlingarna och hur analysarbetet har genomförts.

Avhandlingen som helhet innehåller två delar. Delstudie I består av det arbete som genomfördes år 2012–2014 och resulterade i licentiatuppsatsen *Handledare och handledning – gymnasial yrkesutbildning på förskola*. Delstudie II består av det arbete som inleddes år 2015 och som publicerats som två artiklar. Delarna hänger ihop på så sätt att de båda berör gymnasial yrkesutbildning på gymnasieskola och mer specifikt relationen mellan skola och arbetsplats. Frågeställningar, metod och genomförande hänger till stora delar ihop och redovisas gemensamt. Syftet som fanns vid starten av projektet år 2012, att förstå handledning och yrkesutbildning ur handledarnas perspektiv, utvecklades till att även inkludera yrkeslärares didaktiska arbete med apl under delstudie II. De initiala frågorna tog avstamp i den praktik som bestod i att jag fram till år 2015 arbetade som gymnasielärare på Barn- och fritidsprogrammet och bland annat hade ansvar för elevers lärande vid den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen, apl.

Litteraturbakgrund

Parallellt med att forskningsfrågor skrevs fram och intervjuer genomfördes och analyserades gjordes också litteratursökningar med hjälp av olika sökmotorer (bland annat ERIC, Scopus, Google Scholar) för att hitta relevant tidigare forskning för studien. Sökord som dominerat sökningarna är *Vocational education and training*, *Vocational education teacher*, *Vocational teaching*, *training*, *handledning*, *handledare*, *yrkesutbildning* och *utbildning*. Genom kurser inom forskarutbildningen kom jag i kontakt med intressanta artiklar som ledde mig vidare till ytterligare relevanta artiklar. Även mitt teoretiska ställningstagande har lett mig till att söka på begrepp som exempelvis *situated learning*, *boundary* och *boundary crossing*. En avgränsning bland de valda texterna har handlat om att mitt fokus är på lärare och handledare, inte på elever och lärande. Yrkeslärare och handledare möter elever och ska arrangera för lärande men de sysslar i huvudsak med undervisning och handledning medan det är eleverna som lär. En del artiklar om *elever* har gått att analysera utifrån ett undervisningsperspektiv vilket har gjort att avvägningen ibland har varit

svår men ofta har det som beskrivits som ”elever uppskattar att...” tolkats som att ”yrkeslärare kan i sitt arbete...”.

Design

Syftet i avhandlingen är av kvalitativ art. De är de kvalitativa beskrivningar som handledare och yrkeslärare ger av de didaktiska val de gör som är centrala (Bryman, 2001). Valet föll därför på att använda kvalitativa semistrukturerade intervjuer som metod för att samla in data.

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer

Att använda semistrukturerade intervjuer gav mig utrymme att släppa fram informanternas tankar medan det ändå fanns ett tema att ställa frågor kring (Bryman, 2001). Kvale och Brinkmann (2014) menar att det genom kvalitativa forskningsintervjuer går att få syn på världen ur undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenhet och visa hur deras värld var innan forskaren satte etikett och vetenskapliga förklaringarna på fenomen som beskrivs. De menar vidare att semistrukturerade intervjuer liknar ett samtal men med ett speciellt syfte och genomförs enligt en tematiserad intervjuguide med förslag på frågor (Kvale & Brinkmann, 2014).

I delstudie I som inleddes våren 2012 föll valet på att genomföra semistrukturerade intervjuer med handledare på förskola som tog emot elever från gymnasial yrkesutbildning. Samma metod användes vid genomförandet av delstudie II som inleddes år 2015, men då var informanterna yrkeslärare.

Skapande av intervjuguide

För de båda delstudierna skapade jag två olika intervjuguides⁵ genom att skriva ner de centrala teman som jag ville beröra under intervjun. För delstudie I handlade det exempelvis om vad handledarna ansåg att de hade för uppgift och hur de gick till väga vid handledning. Här var syftet att förstå de svar på frågorna varför, hur, var och när som handledarna hade som bakgrund till sina ställningstaganden i sitt handledarskap.

I den första delstudien ville jag komma åt handledarnas perspektiv på arbetet med apl, och i delstudie II var det samma fenomen som stod i fokus men ur lärarens perspektiv. Intervjuguiden till delstudie II skapades med syfte att beskriva och analysera det arbete som görs av yrkeslärare i samband med apl.

⁵ Intervjuguide till delstudie 1 finns som bilaga i lic. uppsatsen och intervjuguide 2 finns som bilaga 1 i avhandlingskappan.

Urval och deltagare

Den första delstudien hade handledarna i fokus, det var deras tankar och handlingar kring utbildningen som var central för frågeställningarna. Barn- och fritidsprogrammets handledare fick utgöra urvalet då det med min bakgrund som lärare på BF var dessa handledare som var min förlängda arm som lärare under elevernas apl. Till delstudie II valde jag att fokusera urvalet på yrkeslärare från Barn- och fritidsprogrammet, Bygg- och anläggningsprogrammet och Hantverksprogrammet. (Motiven för urvalet av dessa program har beskrivits under Inledning.)

Urval av informanter

För att hitta informanter till delstudie I valde jag att vända mig till utbildningschefer i en liten och en stor kommun, båda med gymnasial yrkesutbildning på Barn- och fritidsprogrammet. Med deras medgivande valde jag att kontakta lärare på respektive gymnasium som ansvarade för apl på BF och jag fick därigenom namn på förskolepersonal som brukar fungera som handledare. Den mesta kommunikationen skedde så långt via e-post, men med namn på handledare och tillstånd att kontakta dem valde jag att ringa för att fråga om deltagande. Efter ett positivt svar kompletterade jag den muntliga informationen med e-post innehållande syfte med studien, tid och plats för intervjun samt erbjudande om att när som helst avbryta deltagandet. Till delstudie I följde informanterna samma könsfördelning som bland förskolepersonal i riket där 95,5% av de som arbetar i förskolan är kvinnor (SCB, 2020). Av mina 20 informanter är 19 kvinnor. På förskolor arbetar både förskollärare och barnskötare och båda personalkategorierna fungerar som handledare för elever på BF. Bland informanterna fanns 12 barnskötare och åtta förskollärare. Åldern på de intervjuade var mellan 24 och 63 år och de hade arbetat mellan 1,5 år och upp till 40 år inom barnomsorgen.

Till delstudie II valde jag att kontakta gymnasieskolor i fyra olika kommuner i Mellansverige. Eftersom många gymnasieskolor samarbetar med varandra i regioner och därför kan ha ett liknande upplägg på utbildningar och jag ville få en bredd på genomförandet av apl ansåg jag att en större geografisk spridning var att föredra. Gymnasiechefer och rektorer för de program som jag var intresserad av kontaktades och efter deras godkännande kontaktade jag lärare via e-post. Ibland uppgav rektor vilken lärare som var ansvarig för apl, i något fall framgick det på skolans hemsida vem som var apl-ansvarig och i något fall kontaktade jag en av lärarna som fanns på skolans hemsida och frågade om de arbetade med apl och kunde delta i studien. I studien ingår yrkeslärare både från kommunala skolor och skolor med fristående huvudmän.

Tabell 1. Antal intervjuer och informanter i de båda delstudierna, könsfördelning samt hur intervjun genomfördes.

	Delstudie I Handledare	Delstudie II Yrkeslärare		
	BF	BA	HV	
Intervjuer (informanter)	20	5	5 (6)	5 (6)
Kvinnor / Män	19 / 1	5 / 0	0 / 6	4 / 2
Face to face	20	4	5	4
Skype		1		1
Telefon			1	

Vid intervjuerna för delstudie II genomförde jag 15 intervjuer med 17 yrkeslärare. Jag genomförde fem intervjuer vid vart och ett av programmen. Vid två av intervjuerna ville den yrkeslärare jag kontaktat och kommunicerat med att kollegan skulle vara med ”så att allt blev rätt” vilket innebar att en intervju på Hantverksprogrammets inriktning Frisör och en intervju med lärare på Bygg- och anläggningsprogrammet genomfördes med två lärare samtidigt. Från det breda Hantverksprogrammet medverkar lärare från tre av inriktningarna: frisör, guldsmed samt finsnickeri. En av de intervjuade lärarna arbetade vid tidpunkten för studien med vuxenutbildning men hade flera års erfarenhet av gymnasieutbildning för ungdomar. Tolv av intervjuerna genomfördes på plats på skolorna och tre via Skype eller telefon på informanternas önskan.

Vid delstudie II följde yrkeslärarna de könsmönster som finns inom utbildningarna och de yrken som de utbildar för. Det vill säga att samtliga intervjuade yrkeslärare på BF är kvinnor och samtliga på BA är män. På HV representerade de fyra kvinnorna inriktningarna frisör och guldsmed medan männen arbetade på inriktningen mot finsnickeri.

Jag besökte sammanlagt 20 olika förskolor och intervjuade lärare på totalt åtta olika skolor och genomförde aldrig mer än en intervju per program på en skola.

Datainsamling

I båda delstudierna inleddes intervjuerna så snart några informanter var klara. Efter att informanterna hade tackat ja till att medverka bestämdes dag och tid för träff. Informanterna fick styra tidpunkten och platsen för mötet, ofta skedde intervjuerna i anslutning till handledarnas och yrkeslärarnas arbetstid och arbetsplats. De flesta var nyfikna och förväntansfulla när jag kom för att intervju dem.

Samtliga intervjuer inleddes med att jag var öppen för den verksamhet jag besökte och det innebar ibland rundvandringar på förskolor eller i de lokaler som yrkeslärarna arbetade i. Här fick jag förutom förskolor se guttningsstationer, intarsiadekorerade hörnskap och dockor med håret i höga baluppsättningar såväl som opersonliga klassrum. Detta gav mig möjlighet att ställa frågor kring verksamheten och uppmärksamma om det var något

speciellt de ville visa eller berätta (Hiller & DiLuzio, 2004). Under de intervjuer som genomfördes via Skype och telefon kompletterade jag de övergripande frågorna med frågor om utbildningsmiljön.

Intervjusamtalet inleddes med att jag beskrev syftet med studien samt berättade att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Öppningsfrågorna ställdes lika till alla för att ange vad som skulle vara i fokus, men därefter kom inte frågorna i någon speciell ordning. Genom att använda semistrukturerade intervjuer fanns det utrymme att låta frågorna komma i den ordning som samtalet erbjöd och utifrån informanternas svar gick det även att utveckla och fråga mer om det som framkom men kanske inte fanns med i den ursprungliga planen. Under intervjuerna försökte jag medvetet förhålla mig naiv till informanternas berättelser (Kvale & Brinkmann, 2014). Med flera års erfarenhet av förskola, möten med handledare och elever ute på förskola och min erfarenhet av yrkesutbildning i min roll som yrkeslärare på Barn- och fritidsprogrammet ville jag ge varje informant möjlighet att berätta sin egen historia och inte lägga in mina förgivettagande i deras berättelser. Medveten om denna förförståelse försökte jag följa upp resonemang och svar med sammanfattningar följda av frågan om det var så de menade. Jag frågade ofta, fast jag trodde mig förstå, frågor som ”Hur kommer det sig?” eller ”Berätta mer om hur du menar?” för att få informanterna att beskriva mera. Reflexiv progression är en term som används för att beskriva när informanten på intervjuarens uppmaning på detta sätt förklarar sina tankar och observationer (Denzin, 2001; Hiller & DiLuzio, 2004; Kvale & Brinkmann, 2014). De flesta intervjuer varade cirka 50 minuter. Någon var över en timme och den kortaste 35 minuter på grund av att informanten hade en sjuk kollega och det rädde brist på vikarier. Efter avslutad intervju reflekterade jag kring vad som kommit fram och antecknade det som kändes intressant för att ta med in i nästa intervju. Vid delstudie I bedömdes 20 intervjuer utgöra ett tillräckligt material och vid delstudie II 15 intervjuer. Kvale och Brinkmann (2014) skriver att det inte är säkert att det går att få en bredare bild av ett fenomen genom att fråga fler om deras åsikter, medan Boyatzis (1998) menar att antalet informanter ökar forskarens känsla av att materialet är tillförlitligt. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) tenderar antalet intervjuade vid kvalitativa studier var för litet eller för stort. Jag valde att inte intervju fler personer när jag såg att de svar som kom fram inte ledde till att ny kunskap skapades, det vill säga att jag uppfattade att det fanns en mättnad i materialet.

Det var tydligt för mig i mina intervjuer hur informanterna kunde uttrycka sig mer ju längre intervjun varade. Kunskap växte fram medan intervjuerna pågick. Frågor ledde till funderingar som informanten inte har tänkt på och därigenom skapades och tolkades världen där och då (Hiller & DiLuzio, 2004). Exempelvis kunde det handla om handledare som vid inledningen av intervjun inte tyckte att det spelade så stor roll att de var

handledare för att vid slutet av intervjun uttrycka att det var en viktig uppgift som de utförde som handledare. Yrkeslärare kunde på samma sätt vid inledningen av intervjun uttrycka att arbetet med apl, det var väl bara att ringa runt lite och skaffa platser, för att senare under intervjun säga att arbete med apl pågår hela tiden.

Ett dilemma som har funnits under arbetets gång har handlat om ifall de frågor jag ställer till informanterna har fångat den verksamhet som de känner igen och kan beskriva. Jag har under arbetet ställt frågor till mig själv kring hur min egen förförståelse för handledning, förskola och yrkeslärares arbete har spelat in de frågor jag ställt och de tolkningar jag gjort. Genom att försöka ställa öppna frågor, sammanfatta och kontrollera om jag förstått rätt har jag under intervjuernas gång försökt säkerställa att jag har uppfattat informanterna rätt. Sinding och Aronsson (2003) beskriver hur frågor kan väcka obehag och tvivel hos de som intervjuas. Mina frågor till de båda grupperna handledare och lärare om hur de genomförde handledning och planering inför apl kunde eventuellt uppfattas som kontrollerande av att de gjorde "rätt". Jag hade därför strategin att när jag bad dem beskriva hur de gjorde förklara att "man kan göra på många olika sätt, hur gör du?" och uttryckt att "Jag har visserligen jobbat som yrkeslärare men vill veta hur andra gör, hur gör du?" Detta för att undvika att informanterna känner sig avslöjade eller kontrollerade (Sinding & Aronsson, 2003).

Reflektioner över min roll som forskare

Vid arbetet med de båda intervjuguiderna och vid intervjuerna fanns min egen förförståelse för sammanhanget. Jag har blivit handledd som förskollärarstudent och mött handledare och elever vid trepartssamtal i min roll som lärare på Barn- och fritidsprogrammet. Som yrkeslärare har jag även planerat för elevers lärande på apl och med rektor och kollegor stött och blött frågor kring den arbetsplatsförlagda delens utformning, placering och syfte. Denna erfarenhet har lett till att jag har haft kunskap om sammanhanget och jag har under studiens gång försökt förhålla mig distanserad från mina egna erfarenheter för att min förförståelse inte skulle leda till att jag tog saker och ting för givna.

Analysmetod

För att analysera intervjuerna ville jag ha en metod som lät mig arbeta induktivt för att ge yrkeslärares och handledarnas berättelser utrymme. Valet föll på tematisk analys som är en kvalitativ analysmetod beskriven av bland andra Boyatzis (1984), Braun och Clarke (2006) och Roulston (2001).

Tematisk analys

Boyatzis (1998) beskriver tematisk analys som ett sätt att se något som inte är uppenbart för andra. Det är ett ofta använt sätt att rapportera kvalitativa data bland annat inom litteratur, psykologi, sociologi, antropologi, historia, ekonomi och inom naturvetenskap. Trots att det är ett vanligt förekommande sätt att analysera data skriver såväl Boyatzis (1998) som Braun och Clarke (2006) att det är en dåligt beskriven metod där det saknas en tydlig överenskomst om hur metoden ska användas. Tematisk analys är ett sätt att identifiera, analysera och rapportera mönster (teman) i data (Braun & Clarke, 2006). Medan Boyatzis (1998) menar att tematisk analys i sig inte är en forskningsmetod utan ett verktyg inom olika metodologier menar Braun och Clarke (2006) att det är en metod som kan stå för sig själv. Det finns tydliga likheter mellan exempelvis Grounded theory och tematisk analys, men tematisk analys går inte hela vägen och producerar en teori (Braun & Clarke, 2006). Här använder jag tematisk analys som en realistisk metod för att analysera och rapportera upplevelser, mening och verklighet såsom deltagarna i praktiken ser den.

Tillvägagångssätt

Som utgångspunkt för analysarbetet har Braun och Clarkes (2006) modell använts. Analysarbetet påbörjades redan under intervjuerna då jag lyssnade efter mönster i de utsagor som informanterna gav. Efter varje intervju reflekterade jag över vad jag uppfattat som intressant, nytt och vad som stod ut från tidigare. Det första steget i Braun och Clarkes modell består av att lära känna sitt material. I samband med delstudie I transkriberade jag själv var och en av intervjuerna i sin helhet, vilket ledde till en god kännedom om det insamlade materialet. Vid delstudie II transkriberade en extern transkriberingsfirma de 15 intervjuerna. Där transkriberingsfirman inte hade uppfattat vad som sas på bandet lyssnade jag om segmenten och kunde på så sätt fylla i vad som var sagt. Steg två bestod i att initiala koder togs fram med hela datamaterialet i respektive delstudie som grund. För delstudie II krävdes det att jag läste igenom materialet flera gånger för att lära känna det eftersom jag inte hade transkriberat intervjuerna själv. Medan jag läste intervjuerna antecknade jag möjliga koder och markerade dem med färgkoder. Var och en av koderna kännetecknade ett särdrag ur datamaterialet som framstod som intressant. I tredje steget samlades koderna och grupperades till möjliga teman. Exempelvis bearbetades intervjuerna genom att jag skapade mind-maps utifrån utsagor om varför handledarna valde att vara handledare, om hur de utförde handledning och om vad eleverna lär. Efter det följde steget att förfina sorteringen av koderna för att försöka finna underteman och se så att varje tema förhöll sig fritt från de andra medan underteman hörde ihop med huvudtemat. Steg fyra innebar att de teman som jag skapade jämfördes mot ursprungligt innehåll i det transkriberade materialet och att koderna

motsvarade samma innehåll. I steg fem definierades och namngavs vart och ett av temana.

Enligt Braun och Clarke (2006) är det viktigt att vid framskrivningen av resultaten ha tillräckligt underlag för de teman som skapats och jag har därför valt att använda mig av flertalet citat för att styrka analysen. Citaten har valts ut dels när de är typiska och representerar vad flera i en grupp säger, dels när de sticker ut och tydliggör spännvidden i ett tema.

För delstudie II bearbetades materialet med två olika syften som beskrivs i artikel 1 och 2. För artikel 1 identifierades tre olika teman som baserades på hur lärarna talade om sitt arbete med att planera och genomföra elevernas arbetsplatsförlagda lärande. Med utgångspunkt i lärarnas utsagor om hur de arbetar i klassrummet framstod att något lärarna arbetade med var att skapa *kontinuitet* mellan elevernas arbete i skolan och det arbete som de möter på apl, vilket fick bli ledande begrepp i artikel 2.

För allt analysarbete gäller att jag har arbetat abduktivt. Att arbeta abduktivt handlar enligt Kennedy och Thornberg (2018) om att hitta nya sätt att se på och förklara olika fenomen. Perspektivet har på så sätt format frågorna för studien och funnits med i bakgrunden medan de data som analyserats har fått styra vilka begrepp som jag använt. Det vill säga att insamlad datamaterial har fått styra de teman som jag skapade, men eftersom det valda perspektivet fanns med från början har detta påverkat vad som blir synligt vid analysen. På så sätt fanns det situerade perspektivet med från början, men begreppen likhet och kontinuitet blev inte framträdande begrepp förrän efter att artikel 1 var klar. När jag hade olika beskrivningar av hur lärarna arbetade med apl kunde jag se att begreppen hjälpte mig i analysen av de villkor lärarna arbetar under.

Etiska överväganden

Under hela forskningsprocessen har jag förhållit mig till Vetenskapsrådets (2011, 2017) forskningsetiska krav och de rekommendationer som Karnieli-Miller m.fl. (2009) beskriver. Vetenskapsrådets forskningsetiska krav kan sammanfattas som att det handlar om krav på information till deltagarna, att deltagarna ska tillfrågas om samtycke att delta, att personuppgifter ska behandlas konfidentiellt och att insamlade data inte ska nyttjas till andra ändamål än de för studien. Före och i samband med att intervjuerna genomfördes informerades alltid deltagarna om syftet med intervjuerna, att det var frivilligt att delta och att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande (Vetenskapsrådet, 2017). Alla personuppgifter har behandlats konfidentiellt då alla informanter har fått sina namn ersätta med alias och inte mer än nödvändiga personuppgifter samlats in. Vid arbetet med att transkribera och analysera insamlade data har alla deltagare anonymiserats och deras kontaktuppgifter har endast sparats på extern hårddisk. På de ljudfiler

som skickades till transkriberingsföretaget fanns inga persondata utöver förnamn.

Kvalitetskriterier

För att kritiskt diskutera kvalitén i studien väljer jag att fortsätta följa resonemanget i Larsson (2005), som även tas som utgångspunkt för motsvarande diskussion i redovisningen av delstudie I, licentiatuppsatsen. Larsson (2005) beskriver att kvalitet i kvalitativa studier kan uppnås om forskaren kan uppvisa perspektivmedvetenhet, och att det finns en intern logik och ett etiskt värde i studien. Perspektivmedvetenhet handlar bland annat om att vara öppen gentemot läsaren om sin förförståelse vilken jag ingående har beskrivit. Utöver förförståelse handlar detta även om att val av teori speglar vad som blir viktigt och vad som kommer att ges plats i studien. Vidare handlar det om att redovisa hur tidigare forskning har samlats in och bearbetats. Det har under studiens gång varit min ambition att presentera en bredd i den tidigare forskning som finns om yrkeslärare, handledare, etcetera. Det finns alltid en risk att jag har förbisett studier som hade kunnat vara relevanta. För att minimera risken har jag vid upprepade tillfällen gjort sökningar via bibliotekets sökmotorer så väl som Google Scholar.

Intern logik kan enligt Larsson (2005) bidra till att en studie betraktas som trovärdig. Det handlar om att det finns en röd tråd mellan de antaganden som görs i studien, de frågor och den metod som använts och de slutsatser som redovisas samt att dessa är noggrant redovisade. Vad gäller studiens etiska värde bedömer jag att den insats som studien har inneburit för yrkeslärares arbete och handledarnas insats för att utbilda kommande yrkesarbetare väger upp de använda resurserna.

Vidare skriver Larsson (2005) att kvalitén i en kvalitativ studie avgörs av om resultaten presenteras på ett fylligt och rikt sätt. Med en fyllig och rik beskrivning kan läsaren ta till sig innehållet i studien och använda den i sitt eget sammanhang. Min ambition har varit att presentera rika och fylliga beskrivningar genom att använda många citat och exempel från intervjuerna, och jag hoppas därför att läsaren ska kunna följa mitt resonemang genom avhandlingen.

Vad gäller validitet och den empiriska förankringen i studien så har jag under hela processen försökt vara nära och lojal mot det empiriska materialet (Larsson, 2005). Jag har under processens gång presenterat resultatet för verksamma yrkeslärare och de under utbildning, på vetenskapliga konferenser samt som artiklar i internationella peer-review-granskade tidskrifter för att kontinuerligt få en återkoppling på om jag lyckats övertyga mottagaren om att ”det här stämmer”.

Generaliserbarhet

Frågor om hur det går att generalisera från resultaten i en kvalitativ studie är viktiga (Larsson, 2009). Studien baseras i stort på ett tillgänglighetsurval där jag intervjuade de första 20 handledarna som tackade ja till att vara med i min studie. Vid urvalet av yrkeslärare utvidgade jag mitt sökfält för att få en bredd på hur yrkeslärare genomför arbetet med den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. Jag har i båda fallen försökt maximera variationen bland informanter. Det hade säkert gått att uppfatta andra sätt att hantera och förhålla sig till fenomenet handledning om jag intervjuat handledare från andra sektorer. Yrkeslärare från andra program hade även kunnat bidra med en mer nyanserad bild av arbetet med att planera för lärande på apl. Larsson (2009) beskriver att det är läsaren som är den bästa att avgöra om likheter går att dra mellan olika kontexter. En förhoppning är att många yrkeslärare ska känna igen delar av det som beskrivs i den här studien och ur detta kunna se förutsättningar och möjligheter för sin egen verksamhet.

De handledare som förekommer i studien kommer alla från förskolan och är handledare för elever från Barn- och fritidsprogrammet. De har alla – till skillnad från handledare på de flesta övriga yrkesprogram – en pedagogisk utbildning och arbetar i en miljö där lärande och utveckling är i fokus. Vilka generella slutsatser som går att dra om handledning till andra praktikgemenskaper är därför en viktig fråga i sammanhanget. En av slutsatserna som dras i avhandlingen är att handledning är inbäddad i en historisk och social kontext. Skolverket har som nämnts från början av 2010-talet satsat på handledar- och apl-utvecklarutbildning men hur dessa har påverkat den handledning som bedrivs i olika praktikgemenskaper svarar inte den här avhandlingen på. Resultaten här kan möjligen ses som en startpunkt för en diskussion kring hur handledning bedrivs, vad eleverna därigenom kan lära och hur skolan kan möta de lärandebehov som inte arbetsplatsen svarar upp mot.

5. Sammanfattning av de båda delstudierna

Avhandlingen består av två delstudier. Den första delstudien publicerades som licentiatuppsats år 2014 och den andra som två artiklar vilka publicerats år 2019 och 2020.

De två delarna i avhandlingen fokuserar båda på yrkeslärande på arbetsplatsen men ur två olika perspektiv. I den första är handledarna i fokus och i den andra delen är det yrkeslärarens arbete som studerats.

Del 1. Licentiatuppsats

Mårtensson, Å. (2014) *Handledare och handledning – gymnasial yrkesutbildning på förskola*. Licentiatuppsats. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. <https://doi.org/10.3384/lic.diva-112440>

Yrkeslärande sker i Sverige i många fall på något av gymnasieskolans 12 yrkesprogram. Gymnasial yrkesutbildning förutsätter att eleverna erbjuds minst 15 veckors arbetsplatsförlagt lärande (apl). Under apl ska varje elev ha tillgång till en yrkeskunnig person som handledare. I den här studien fokuseras de handledare som i sitt yrke har som uppdrag att ta emot elever på apl som en del av sin utbildning till barnskötare på Barn- och Fritidsprogrammet. Utvärderingar från bland andra Skolinspektionen (2011) visar att kvalitén i den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen kan variera. Handledarna har inget officiellt ansvar men har en viktig del i elevernas lärande och att de tar emot dem på sina arbetsplatser är en förutsättning för elevernas utbildning.

Syftet med licentiatuppsatsen var att förstå handledning och yrkeslärande på förskola utifrån handledarnas perspektiv. Forskningsfrågorna delades upp i tre underfrågor:

- Vilka motiv uppger handledare ligger bakom deras engagemang?
- Vilka kunskaper anser handledarna att eleverna borde lära sig och lär sig genom sitt deltagande arbetspraktiken?
- Vad gör handledarna för att eleverna ska komma in i praktikgemenskapen på förskolan?

När eleverna ska spendera mer tid för lärande på apl och det är yrkeslärarens uppdrag att planera för och bedöma det lärande som sker kommer hand-

ledaren och dennes arbete att bli alltmer intressant. Tidigare forskning visar att lärande på arbetsplatsen kan bidra till ömsesidig utveckling både för den som lär och den organisation de är satta att lära i. Med ett situerat perspektiv på lärande blir det viktigt att ta med alla inblandade i utbildningen och därför blir handledarens perspektiv viktigt att belysa. Under apl följer skolans styrdokument med eleven in på arbetsplatsen, in i yrkets praktikgemenskap. Under apl är sällan yrkesläraren med utan det blir upp till handledaren att förmedla det kunnande som finns i yrket. Reflektion framhålls av bland andra Lauvås och Handal (2015) som ett sätt att lära ett yrke. När Sundli och Sondenå (2007) studerade trepartssamtal vid förskolläraryrket visade deras studie att handledning kunde bli ett sätt att kontrollera studenters lärande i stället för att studenten fick utveckla sin egen yrkespraktik. När det gäller yrkeslärande identifierar Lauvås och Handal (2015) två handlednings-traditioner. Den ena modellen kallar de lärlingsmodellen där handledaren hjälper lärlingen till rätta och ger lagom svåra uppgifter. En bra praktikplats är i det fallet där bästa möjliga praxis förekommer och handledaren är en skicklig yrkesutövare. Den andra modellen, handling och reflektionsmodellen, bygger på att yrkeslärande sker genom att utföra yrket och reflektera över hur och vad som skedde. En bra praktikplats är där en bred bild av yrket finns representerat och handledaren blir en medreflekterande som är duktigt på att tolka och analysera situationer. Hur handledaren tänker och gör i sitt uppdrag och vilken arbetsplats eleven är på kommer alltså att få konsekvenser för hur och vad eleven kan komma att lära. Handal och Lauvås konstaterar även att många yrken har en svag praxisteori, det vill säga att även yrkeskunniga kan ha svårt att formulera på vilka grunder de gör som de gör. Bland andra Hultman, Schultz och Stolpe (2011) konstaterar att det på lärarutbildningen finns ett gap mellan vad som görs på universitetet och den verksamhet som studenterna möter på sin verksamhetsförlagda del av utbildningen. Kirpal och Tutschner (2008) visade att det finns relativt lite forskning om handledning för yrkeslärande. De konstaterar att handledare sällan är ett officiellt uppdrag vilket får konsekvenser för exempelvis handledarnas vidareutbildning. I länder med en stark lärlingstradition (t.ex. Tyskland och Österrike) behöver handledarna vara kvalificerade för uppdraget på flera sätt medan det i andra länder inte är reglerat vilka kvalifikationer handledaren ska ha. I studien konstaterar de även att det fanns en förskjutning mot att alltmer intresse riktades mot handledare och att deras sociala och pedagogiska kompetens sågs som viktig men att handledare sällan var förberedda på att realisera de krav som ställdes på dem.

Studien tar utgångspunkt i Lave och Wengers (1991) teori om situerat lärande och begrepp som praktikgemenskaper och legitimt perifert deltagande. Lave och Wenger beskriver den process som nya medlemmar måste genomgå för att bli en del av en praktikgemenskap som att den sker via legitimt perifert deltagande och här identifieras handledarna som centrala

medlemmar i praktikgemenskapen som är satta att stötta eleverna för att de ska komma in i denna praktikgemenskap. Utan att ha ett formellt ansvar för elevernas utbildning blir handledaren en viktig person för elevernas lärande. Under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen kan eleverna få möta den verksamhet de utbildar sig för och där få vara med om den förhandling som dagligen formar och utvecklar yrkespraktiken. På så sätt kan handledaren bidra med att skapa mening och förståelse för den helhet som yrket finns i, en helhet som inte alltid är synlig under den skolförlagda delen av utbildningen. Med begreppet legitimt perifert deltagande blir relationerna mellan nykomlingar och erfarna synligt och de aktiviteter som eleverna deltar i, de artefakter de möter och det identitetsskapande som möjliggörs genom deltagande blir synligt. I en praktikgemenskap står lärande och reproducering i ett problematiskt förhållande till varandra. En förutsättning för lärande är att eleven får tillgång till hela praktikgemenskapen och där kan handledaren bidra med en ingång (Wenger, 1998).

För att förstå handledning och yrkeslärande på förskola utifrån handledarnas perspektiv föll valet på att genomföra kvalitativa semistrukturerade intervjuer med 20 handledare för elever på Barn- och fritidsprogrammet. Informanterna var både förskollärare och barnskötare, de hade mellan 1,5 och 40 års erfarenhet av arbete inom barnomsorgen. Samtliga informanter arbetade på kommunala förskolor i två olika kommuner. De inspelade intervjuerna transkriberades och analyserades tematiskt (Boyatzis, 1984; Braun & Clarke, 2006).

Resultaten visade att handledarna uppgav många skäl till att de valde att bli handledare. De identifierade temana var att det var personligt berikande, ger personlig kunskapsutveckling, leder till eftertanke och reflektion och att de kan påverka nästa generation. Det sistnämnda temat som handlade om att påverka nästa generation visade på en tudelning där en grupp handledare talade om att de som handledare ville få så många som möjligt att se förskolan som en bransch att satsa på, en grupp som i studien kallas för "inkastare". En annan grupp handledare identifierades som "grindvakter" vilka var mer restriktiva till vilka som passade inom barnomsorgen. Dessa handledare talade om att de kunde be eleverna fundera på om förskolan verkligen var något de skulle satsa på. Handledarna fungerade alltså på olika sätt som gränsvakter in i praktikgemenskapen där en del såg sin roll som att stötta nykomlingarna och andra att bevaka vem som fick tillträde till praktikgemenskapen.

Resultaten visade även att handledarna menar att eleverna genom sitt deltagande på arbetsplatsen under apl lär både det som identifieras som generella arbetslivskunskaper och specifika yrkeskunskaper för arbetet i förskolan. Handledarna är medvetna om att alla elever som de handleder inte kommer att arbeta i barnomsorgen. Oavsett detta lägger handledarna kraft på att för eleverna påpeka vikten av att komma i tid och andra generella förmågor som de anser att eleverna behöver lära sig oavsett vad det kommer arbeta med

i framtiden. De specifika yrkeskunskaper som handledarna menar att eleverna bör utveckla på apl handlar om social kompetens, att tillämpa teorier och att reflektera över arbetet.

Social kompetens handlar om att det krävs att man är en glad och trevlig person för arbetet i förskolan. Det innebär att kunna möta barn, vårdnadshavare och kollegor professionellt. Detta lär eleverna enligt handledarna genom att se hur andra gör, prova på och sedan själva ta ansvar för att exempelvis bemöta föräldrar. Att tillämpa teorier menar handledarna att eleverna får chans att se och uppleva genom att handledarna visar och exemplifierar hur olika barn kan vara i samma ålder. De ger även eleverna chans att tänka på verksamheten utifrån olika pedagogiska tankelinjer och att konkretisera läroplanens mål. Att reflektera handlar om att handledarna pratar om att det är på det sättet som man lär i yrket. Dessa tre kategorier skiljde sig något åt från det som handledarna uttalade att de faktiskt visste att eleverna lärde sig under apl. Det handledarna menar att eleverna verkligen lär sig under apl är social kompetens som de lär genom att göra och öva. Även teori-tillämpning är något handledarna menar eleverna lär genom att teorin är så närvarande i vardagen. Handledarna menar att eleverna lär teorin genom att de hela tiden möts av barn på olika utvecklingsnivå som de behöver anpassa aktiviteter efter för att uppnå mål i läroplanen. I handledarnas berättelser om vad de vill att eleverna ska få ta del av, och därigenom lära, under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen framkommer att det är i vardagen som detta sker. Eleverna får utrymme att bemöta barn och vuxna för att lära sig att kommunicera, och handledaren ställer sig på sidan om för att finnas där om eleven behöver. Att omsätta teoretiska begrepp och modeller får eleverna vara med om genom förskolans verksamhet, och de får därigenom exempel på hur teori kan omsättas i praktiken. På så sätt leder deltagande till lärande enligt handledarnas berättelser. I handledarnas berättelser framkommer att läroplanen för förskolan är ett viktigt redskap, och den identifieras som ett gränsobjekt som följer med eleverna mellan vad de möter i gymnasieskolans undervisning och i förskolans praktik. Läroplanen knyter samman de båda praktikgemenskaperna.

Resultaten visar vidare att handledning kunde gå till på i huvudsak två sätt, det ena temat blev handledning på tu man hand och det andra handledning i farten. På tu man hand var den planerade, traditionella handledningen medan i farten var den som skedde medan verksamheten var i full gång runtomkring. På tu man hand reflekterade handledaren och eleven om vad som hade hänt och diskuterade hur man kunde tolka det som hände. Vid handledning i farten handlade det om att handledaren och eleven fokuserar på någon del av verksamheten medan den pågår. Det kan vara att handledaren uppmärksammar något som precis händer och förklarar eller beskriver något. Det kan även handla om att handledaren uppför sig mer korrekt när eleven är med för att eleven ska lära sig av handledaren som en god förebild. Att på

det här sättet ”fånga ögonblicket” upplevs som svårt men det kan vara givande för alla parter när det finns utrymme för det i vardagen. Det handledarna beskrev att de gjorde för att stimulera elevernas lärande var att de bjuder in eleven till ett aktivt deltagande i praktikgemenskapen, och visar och instruerar eleverna i de arbetsuppgifter som ingår i yrket. Vidare ger handledarna utrymme för eleverna där de själva tar ett steg tillbaka för att eleverna ska kunna agera. De ger eleverna uppgifter som de ser passar eleverna där de är och försöker stötta, och de förklarar och reflekterar tillsammans med eleverna.

Förskolan och dess verksamhet identifieras i studien som en praktikgemenskap till vilken eleverna, genom apl-systemet, får legitim tillgång. Som deltagare i verksamheten får eleverna vara med om den förhandling som sker i det dagliga arbetet och kan på så sätt påbörja sin bana mot ett centralt medlemskap. På förskolan kan eleverna på Barn- och fritidsprogrammet möta den praktik som är svår att återskapa i skolan och lärandet kan där bli situerat. Även om handledarna öppnar upp för deltagande är det upp till eleverna att delta aktivt och engagera sig i verksamheten. Om eleverna inte lever upp till handledarnas förväntningar kan det uppfattas som ovilja till engagemang och eleverna blir därmed kvar i ett perifert deltagande. Det finns även resultat i studien som tyder på att olika handledare öppnar upp för deltagande på olika sätt och till olika grad. De elever som får delta vid personal- och planeringsmöten får på så sätt tillgång till stora delar av praktikgemenskapen och får chans att vara med där förskolans verksamhet och uppdrag förhandlas.

I resultatet framkommer att handledarna gärna vill att eleverna ska lära sig att reflektera under apl. Att reflektera beskrivs som en viktig del i yrket och genom reflektion utvecklas man som personal och kan därigenom utveckla verksamheten. Alla handledare beskriver att de bedriver reflekterande samtal och därigenom borde eleverna ha tillfälle att träna sig i reflektion, något som dock av flera forskare (Lauvås & Handal, 2015; Sundli & Søndena, 2007) beskrivs som svårt. Om den reflektion som ska prägla handledningssamtalet uteblir och det i stället blir handledarna som berättar eller ställer korta frågor där ”rätt svar” finns kan detta begränsa elevernas möjlighet att komma in i praktikgemenskapen. I handledarnas berättelser framkommer problemet med att ha reflekterande samtal medan verksamheten pågår, det som händer i vardagen följs upp under samtalen som kan ske flera dagar senare. I det som i studien benämns handledning i farten och sker medan verksamheten pågår kan handledare uppmärksamma elever på situationer som sker bland barnen medan de leker, att något kan vara på väg att hända eller varför handledaren agerade som hen just gjorde. Den här formen av direkt handledning i stunden är något som alla handledare pratar om men inte benämner som handledning när de ombeds tala om sin handledning.

Medan handledarna uttalar att de inte arrangerar lärsituationer för eleverna på apl blir det ändå tydligt i studien hur de på olika sätt stimulerar eleverna till deltagande. De beskriver hur de bjuder in eleverna att delta, visar och instruerar dem, ger eleverna utrymme att vara aktiva, ger dem uppgifter att göra, stöttar eleverna, förklarar och reflekterar tillsammans med dem. Handledarnas berättelser visar att eleverna i det vardagliga arbetet får chans att vara med om mycket. Handledarna kan dock ha svårt att uppfatta den handledning som de gör i farten som just handledning. Många handledare pratar om att de saknar tid för handledning men syftar då ofta på den tid de sitter ner tillsammans med eleverna.

Analysen visar att handledarna tillsammans presenterade en bredd av aktiviteter för att stötta eleverna på deras väg in i praktikgemenskapen och att handledning finns i en historisk tradition som är stark inom praktikgemenskapen. Det blir i uppsatsen synligt hur involverade handledaren är i arbetet med att förbereda eleven för deras blivande praktikgemenskap men att de kan tänka olika om hur detta arbete ska genomföras. Som helhet visar studien att handledarna på många olika sätt ger eleverna tillgång till den praktikgemenskap som de utbildar sig för. Handledarna är inte alltid medvetna om den handledning de faktiskt bedriver eftersom de har en relativt snäv bild av hur handledning ska gå till, vilket får till konsekvens att de inte tycker sig göra nog för att stötta eleverna. Studien är genomförd på enbart förskolor och hur handledare på andra yrkesutbildningar ser på sin handledning får andra studier visa. Studiens resultat visar att hela praktikgemenskapen, både eleverna på sin bana in i yrket, handledarna i sin roll som *old-timers* i praktikgemenskapen och den lokala arbetsplatsen skulle kunna vinna på att handledarrollen synliggjordes med alla de delar som den kan bidra med.

Del 2. Artikel 1

Mårtensson, Å. Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89–110. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199189>

Att arbeta med apl ingår i yrkeslärares arbetsuppgifter och är något som går utanför det skolförlagda arbetet med att planera för yrkeslärande. Arbeta med apl kräver kunskaper och kontakter med många människor utanför skolan. Syftet med artikeln var att beskriva och analysera yrkeslärares relationella arbete med apl.

Tidigare forskning visar att det har skett en förskjutning från att yrkesutbildning skett på skola till att den i allt högre utsträckning sker på arbetsplatsen (Lagström, 2014). Utvärderingar från Skolinspektionen (2011, 2013, 2016) och Skolverket (2015, 2016) visar att yrkeslärare sällan är närvarade på elevernas apl och att det skiljer mycket i hur skolor organiserar apl och därmed även lärarnas arbetsvillkor. Yrkeslärarna möter många olika personer i sitt arbete med apl. Förutom rektor och kollegor på skolan är eleverna och de handledare som eleverna möter på apl viktiga i lärarnas arbete.

Studien tar utgångspunkt i Lave och Wengers teori att lärande sker genom deltagande i praktikgemenskaper (Lave & Wenger, 1991). Yrkeslärare har en bakgrund i det yrke som de utbildar för, deras grundyrke, och därmed kontakter inom den praktikgemenskapen. I en vid bemärkelse deltar yrkeslärarna fortfarande i yrkets praktikgemenskap men med skolan som bas för engagemanget. Lave och Wenger (1991) beskriver den inlärningsprocess som nykomlingar måste genomgå för att bli en del av en praktikgemenskap som att den sker via legitimt perifert deltagande. I arbetet som yrkeslärare ingår att stötta eleverna på vägen in i yrkets praktikgemenskap, och i den rollen identifierats de här som mäklare som arbetar på gränsen mellan skolans och yrkets praktikgemenskaper.

För studien genomfördes 15 intervjuer med yrkeslärare från Barn- och fritidsprogrammet, Hantverksprogrammet samt Bygg- och anläggningsprogrammet på åtta gymnasieskolor. Från ett och samma program intervjuades endast en lärare per skola och alla hade erfarenhet av att arbeta med elevernas arbetsplatsförlagda del av utbildningen. Intervjuerna transkriberades och analyserades tematiskt (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006).

Resultaten visar att arbetet med apl innebär att yrkesläraren tar på sig många olika roller och att arbetet består av olika delar. Innan eleverna går ut på apl är det yrkeslärarens arbete att hitta apl-platser till eleverna, en uppgift som här benämns som *rekryterare*. När ett tillräckligt antal apl-platser finns vidtar arbetet med att matcha handledare och apl-plats med elever, vilket här benämns som *matchmaker*. Den tredje rollen som identifierades var den som lärarna hade både före, under och efter apl-perioden vilken här kallas för

brandman. Den innebär att läraren är redo att rycka ut för att släcka bränder när handledare och elev inte fungerar tillsammans samt att förebygga att bränder uppstår genom att ha god kommunikation med både elever och handledare och förbereda båda parter för apl. Var och en av de här rollerna utförs olika beroende på olika faktorer. Att rekrytera apl-platser kan ske genom att lärarna använder sig av sitt nätverk av yrkesverksamma från sitt tidigare yrkesliv som de kontaktar. En del lärare får listor med namn på handledare och adress till arbetsplatsen medan andra låter eleverna hitta sina egna apl-platser. Att "hitta" apl-platser beskrivs som en betungande arbetsuppgift och det gäller att vårda de företag och platser där eleverna gör apl. När läraren har tillräckligt antal platser gäller det att matcha rätt elev till rätt arbetsplats. "Rätt" är en arbetsplats där elevens behov av att lära kan komma att uppfyllas, vilket kan vara olika för olika elever. Eleven ska också passa in på arbetsplatsen med sitt temperament och sociala behov. Det här ställer höga krav på lärarens relationella förmåga att se eleven och handledaren, –läraren behöver känna både eleven, handledare och arbetsplatsen för att det ska bli "rätt". Möjligheten för lärarna att göra "rätt" beskrivs som att det kan ske antingen genomtänkt eller improviserat. De lärare som har få elever och känner sina apl-handledare och företag har möjlighet att matcha väl. De lärare som får listor med namn på arbetsplatser och handledare som de inte känner har inte möjlighet att göra ett genomtänkt arbete, de behöver improvisera. Arbetet som *brandman* är den del av arbetet som i huvudsak sker när eleverna är ute på apl. Yrkeslärare beskriver hur de väntar på telefonsamtal från handledare som berättar att eleven inte har kommit eller att något inte fungerar som det ska. De lärare som snabbt kan rycka ut för att samtala och medla mellan eleven och läraren har goda förutsättningar att se till att eleven kan fortsätta på arbetsplatsen. De lärare som är upptagna med undervisning, inte har tillgång till bil för att snabbt åka i väg, eller där handledaren inte hör av sig trots att det inte fungerar, beskriver att det är stor risk att den arbetsplatsen är "bränd" för framtida bruk som apl-plats. Vid analysen identifieras också de delar av lärarens arbete när de förbereder handledarna på "dagens ungdom" eller när de förbereder eleverna på att vara noga med att känna av hur de ska bete sig på apl-platsen som en del av brandmanssysslorna, där de ägnar sig åt att förebygga att bränder ska uppstå.

Analysen visar att läraren blir en viktig person för eleverna på deras väg in i praktikgemenskapen. Lärarens arbete blir, utöver att planera och genomföra undervisning, att medla mellan skolans krav på läroplan och arbetsplatsens produktionsvillkor. Yrkeslärarna rör sig i detta arbete på områden som ligger utanför skolan men där lärande ska ske. De är i kontakt med sina före detta kollegor, men de fysiska träffarna är ibland få. De förbereder eleverna, "lämnar av dem" på gränsen till praktikgemenskapen, men har sällan möjlighet att följa med eleven och handledaren in i verksamheten. När yrkesläraren använder sitt privata nätverk från när de tidigare var

yrkesverksamma blir uppdraget att förse varje elev med apl-plats ett uppdrag av privat karaktär trots att det är huvudmannens ansvar enligt gymnasieförordningen. Att yrkeslärarna har en gedigen bakgrund i de yrken som de utbildar elever för ger lärarna goda förutsättningar att matcha elever och arbetsplatser. Genom att de delar samma kultur och språk som de yrkesverksamma och företagen kan de förhandla om elevers behov, skolans krav och arbetsplatsens förutsättningar att stötta eleven i lärandet. Lärarens arbete kan därigenom kategoriseras som att de blir ”mäklare” mellan skola och arbetsliv. Svenska yrkeslärare har genom sina dubbla identiteter goda förutsättningar i detta arbete. Studien visar att yrkesläraren inte bara behöver goda kunskaper i sitt grundyrke utan även behöver känna till den lokala arbetsmarknaden, dess olika arbetsplatser och handledare. Detta ger att läraren utöver sina didaktiska kunskaper behöver ha god social kompetens. Läraren navigerar mellan handledare med starka åsikter om ungdomar, företag som vill ha billig arbetskraft och företag som vill ta stort ansvar i arbetet med att utbilda framtidens arbetskraft, och riskerar att bli kritiserad från olika håll i sitt arbete.

Del 2. Artikel 2

Mårtensson, Å. (2020). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009>

I den andra artikeln återvänder jag till materialet som samlades in och analyserades till den första artikeln. Tidigare konstaterades att yrkeslärande är uppdelat på två sammanhang, i skolan och på arbetsplatsen, och forskning visar att eleverna kan ha svårt att koppla samman det yrkeslärande som sker i skola med vad de får göra på arbetsplatsen (Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker, 2001; Berner 2010). Eftersom det är yrkeslärarna som ansvarar för elevernas utbildning blev därför syftet med denna artikel att analysera yrkeslärarnas beskrivningar av det arbete som de gör i sin undervisning i skolan med att skapa kontinuitet mellan skolförlagt och arbetsplatsförlagt lärande. Utöver Lave och Wengers (1991) teori och begrepp om situerat lärande, praktikgemenskaper och lärarna som gränsarbetare bygger artikeln på Akkerman och Bakkers (2011a) resonemang om likhet och kontinuitet.

Analysen visar att lärarna arbetar på vad som identifierades som tre olika sätt i klassrummet för att skapa kontinuitet mellan skola och arbetsplats. De tre huvudteman under vilka lärarnas utsagor kategoriserades var att detta arbete var i) inbäddat i lärarpraktiken, ii) uppdelat i praktiken och iii) något lärarna behövde göra hela tiden. Det första temat som handlade om att arbetet var inbäddat i lärarpraktiken kom från de lärare som arbetade i en skolmiljö som liknade arbetsplatsen i stor utsträckning. Genom att eleverna var på

arbetsplatsen även i skolan menade lärarna att de inte aktivt behövde skapa kontinuitet, den fanns redan där. På apl gjorde eleverna samma sak som i skolan fast på en annan plats och det var inget som behövde så mycket uppmärksamhet. Lärarna beskrev att de kunde prata om apl när de tog upp hur eleverna skulle uppföra sig på arbetsplatsen. Lärarna i det här temat behandlade klassrummet som en arbetsplats och att skapa likhet mellan skola och arbetsplats var ingen utmaning. Gränserna mellan de två sammanhangen var diffusa och implicita och arbetet med att skapa kontinuitet identifierades därför som att det var inbäddat i lärarpraktiken.

Det andra temat, som handlade om lärare vars arbete identifierades som att skapandet av kontinuitet var något de gjorde i en uppdelad praktik, innehöll lärare som talade om detta som att det fanns en skillnad mellan teori och praktik och att de behövde foga samma de två delarna för att eleverna skulle lära. Dessa lärare pratade om att deras arbete i skolan kunde börja antingen i teorin eller i praktiken. Praktiken i det här fallet var ute på golvet, i verkstaden. De kunde gå igenom en uppgift, visa och låta eleverna börja. Om elever inte förstod, eller när problem uppstod i arbetet, kunde läraren förflytta sitt arbete till de teorisalar som ofta fanns i närheten av verkstaden. Där kunde läraren rita, visa, förklara, exemplifiera genom att visa färdiga föremål och på så sätt få eleverna att förstå hur de skulle göra. Ett annat sätt att starta undervisningen kunde vara att inleda i teorisalen, och efter en teoretisk genomgång fick eleverna prova och testa i praktiken. Vad som var det "rätta sättet" att börja, i teorin eller i praktiken, fanns det enligt dessa lärare inte ett rätt svar på, det var olika för olika elever och för olika uppgifter. Lärarna kunde i sin undervisning gå mellan teori och verkstad och de två arenorna kompletterade varandra. Dessa lärare poängterade hur teorin var kopplad till praktiken genom att dela upp arbetet till en praktisk del och en teoretisk som de kunde prata om och poängtera i skolan, medan teorin på arbetsplatsen var så inbäddad i utförandet att den kunde bli osynlig. På skolan valde lärarna därför att synliggöra teorin för att underlätta för det praktiska lärandet. Lärarna i detta tema kunde också poängtera skillnaderna mellan skola och arbetsplats genom att synliggöra att saker kan göras på olika sätt på skolan och "där ute". Ett annat sätt att skapa kontinuitet mellan skola och arbetsplats var här att eleverna fick medverka i "riktiga" projekt. Det kunde handla om att ta emot kunder och beställningar som efterliknade de som eleverna skulle möta ute på arbetsplatserna. Lärarna fanns där med som arbetsledare och stöttade och förklarade det eleverna behövde i kontakt med riktiga kunder. På det här sättet menade lärarna att de skapade ett arbete och arbetssätt som liknade det ute på elevernas blivande arbetsplatser. Gränser tydliggjordes och förstärktes på detta sätt på flera olika sätt. Lärarna i de båda temana som hittills beskrivits är i sitt lärararbete ofta klädda som yrkesverksamma i det yrke som de utbildar för och har verkstäder som påminner om arbetsplatserna som de utbildar för.

Det tredje temat som identifierades innehöll utsagor från lärare som berättade hur de i sitt dagliga arbete hela tiden behövde skapa kontinuitet mellan skolarbete och arbetsplatsen. Här var BF-lärarna den grupp som stod ut eftersom de inte hade någon praktik att gå till eller visa upp i sitt dagliga arbete i skolan. BF-lärarna berättade hur de behövde prata med eleverna om att ”du kommer att få se, uppleva, vara med om det här på apl” och förbereda dem genom att beskriva vad de skulle tänka på när de kom ut på apl. När lärarna genomförde uppgifter eller aktiviteter som eleverna själva kunde göra på arbetsplatserna behövde lärarna påminna eleverna om att de skulle tänka på uppgiften i det perspektivet, inte bara som något de själva gjorde i skolan. Efter den första apl-perioden menade lärarna att det var enklare att skapa kontinuitet mellan skolarbete och apl genom att de i högre grad kunde fråga eleverna vad de hade varit med om, låta dem berätta och jämföra sina upplevelser för att sedan koppla detta till kommande skolarbete. Lärarna förflyttar sig i undervisningen bildligt mellan teorin i klassrummet och praktiken ”där ute” genom att prata om den och exemplifiera genom elevernas erfarenheter, men praktiken finns inte konkret i skolan. Gränserna mellan skola och arbetsplats blev tydliga men diffusa eftersom lärarna inte kunde visa på riktiga exempel eller visa hur i en närliggande kontext. Ett annat sätt att skapa kontinuitet var genom de uppgifter eleverna fick att genomföra på apl. För att skapa bra uppgifter och på så sätt bidra till kontinuiteten mellan teorin i skolan och verksamheten var det viktigt för lärarna att känna till verksamheten på de apl-platser där eleverna var. Ännu ett sätt för dessa lärare att skapa kontinuitet där en verkstad inte finns på skolan var att ta eleverna med sig och skapa en verkstad/ arbetsplats i exempelvis den lokala kyrkan där eleverna kunde leda verksamhet för barn vars föräldrar var föräldralediga. Där kunde läraren arbeta tillsammans med eleverna och på så sätt skapa kontinuitet mellan skolan och elevernas kommande yrke.

Analysen visade att ju mer skolmiljön påminde om elevernas kommande arbetsplatser, det vill säga där likhet finns, desto mindre ansåg vissa lärare att de behövde visa på gränserna och därigenom skapa kontinuitet. Där likhet mellan de båda platserna finns i skolan i form av arbetsuppgifter, symboler och artefakter kunde elever och lärare arbeta tillsammans ganska obekymrade om de gränser som finns och de skilda sammanhang som skola och arbetsplats utgör. För att stimulera till lärande kunde lärare visa på och tydliggöra vad som hör hemma ”här i skolan” och ”där ute på arbetsplatsen” i sitt arbete i skolan genom att prata om det och exemplifiera genom arbetsuppgifter. Där likheten är låg behöver yrkeslärarna arbeta med att skapa kontinuitet genom att tala om praktiken eller genom att förflytta undervisningen utanför klassrummet och på så sätt skapa en verkstad. Med tillgång till någon form av verkstad finns det möjlighet för elever och lärare att gemensamt engagera sig i arbetsuppgifter som ingår i elevernas kommande yrkespraktik.

6. Diskussion

Syftet med denna avhandling är att beskriva och analysera det arbete som yrkeslärarna och handledarna beskriver att de gör med de arbetsplatsförlagda delarna av gymnasial yrkesutbildning på gränsen mellan skolans och arbetsplatsens praktikgemenskap. I det här kapitlet diskuteras de slutsatser som kan dras mot bakgrund av tidigare forskning och teori med utgångspunkt i de frågor som ställdes initialt. Det vill säga hur det gränsöverskridande arbetet med elevers apl beskrivs av handledarna på arbetsplatsen och av yrkeslärare, vad yrkeslärarna beskriver att de gör för att skapa kontinuitet mellan de skolförlagda delarna av utbildningen och elevernas apl, samt vilka relationer som framträder mellan skolans och arbetsplatsens praktikgemenskap när dessa analyseras.

I förhållande till forskningsfrågorna visar resultaten att handledning genomförs på de undersökta förskolorna med engagemang, på olika sätt och med en tydlig förankring i verksamhetens tradition. Handledarna vill öppna upp för deltagande i arbetsplatsens verksamhet för att visa eleverna på vad arbetet på förskolan innebär. Vissa handledare vill selektera vilka de anser passa för arbete i förskolan och vissa uppger att de vill ge många möjligheten att se förskolan som en arbetsplats och lära för kommande arbete, oavsett inom vilken sektor eleven kommer att arbeta efter avslutad utbildning. Handledarna ger eleverna tillgång till yrkets praktikgemenskap och deras engagemang öppnar upp för elevernas deltagande. Många handledare identifierade även att uppdraget som handledare var givande både på ett personligt och professionellt plan. Handledarna beskriver sin handledning som att den i huvudsak sker avskild från verksamheten och med reflektion som ett viktigt inslag. Handledning i direkt anknytning till det vardagliga arbetet lyfts sällan fram som en medveten del av hur handledarna beskriver sitt arbete som handledare. Om handledning, som på arbetsplatsen kan vara ett sätt att stötta eleven i det situerade lärandet, på detta sätt separeras från verksamheten så förstärks skillnaden mellan teori och praktik. Det som är teori och kanske otydligt i skolan fortsätter att vara det på arbetsplatsen. Ett vanligt förekommande uttalande är att det kan vara svårt att hitta tid för handledning. Ett sätt för mer handledning skulle kunna vara att synliggöra och uppmärksamma den handledning som görs i det vardagliga arbetet.

När yrkeslärarna beskriver sitt arbete med elevernas apl berättar de om ett arbete som ständigt pågår. Lärarna engagerar handledare för uppdraget på olika sätt. De använder sina personliga kontakter, de ringer runt till företag

och vissa får hjälp från administrativa stödfunktioner. Vidare beskriver lärarna hur de under den skolförlagda delen av utbildningen behöver lära känna eleverna och deras behov för att kunna matcha rätt elev med de möjligheter till lärande som olika arbetsplatser uppvisar. Medan eleverna är på apl behöver många av lärarna undervisa andra elever på skolan samtidigt som de ständigt är beredda på att stötta elever och handledare för att elevernas tid på arbetsplatserna ska bli så givande som möjligt.

Olika lärare har olika förutsättningar för att skapa kontinuitet mellan skolförlagd undervisning och den verksamhet som eleverna möter på arbetsplatserna. Det finns exempel på lärare som arbetar i undervisningsmiljöer som till stor del är utformade som elevernas kommande arbetsplatser, bland dessa lärare finns det de som menar att de inte behöver skapa kontinuitet mellan skola och arbetsplats, den finns inbyggd i miljön. Andra lärare använder aktivt de skillnader som de, trots verkstäder och yttre likheter, menar finns mellan skola och arbetsplats och tydliggör vad som är specifikt för arbetet i skolan och vad eleverna möter på arbetsplatsen. De lärare som undervisar i miljöer som saknar likhet med arbetsplatserna beskriver hur de på olika sätt med hjälp av bland annat berättelser och samtal skapar gemensamma bilder av arbetsplatsen som eleverna kan komma att möta på arbetsplatserna under apl. Det vill säga att de reifierar praktikgemenskapen utan hjälp av fysiska artefakter (Wenger, 1998). Samtliga lärare ger eleverna uppgifter att göra under apl för att på så sätt koppla vad som sker på apl till skolans styrdokument.

Med ett övergripande perspektiv på forskningsfrågorna är en av slutsatserna i avhandlingen att det är en mängd människor i komplexa samspel som är inblandade i arbetet med att knyta samman de skolförlagda och de arbetsplatsförlagda delarna av utbildningen. Som tidigare beskrivits i inledningen är det gemensamma för alla yrkeslärare att det är deras ansvar att erbjuda eleverna bra apl-platser. Rektor beslutar om vilka kurser som ska förläggas på arbetsplatsen och gymnasieförordningen föreskriver att det för varje program ska finnas ett lokalt programråd. Detta tillsammans med lokala företag, handledare och elevens önskemål är vad yrkesläraren behöver förhålla sig till i sitt arbete med apl, vilket ger en mängd relationer, mål och förutsättningar för yrkesläraren att ta hänsyn till. Med sitt yrkeskunnande och det fullvärdiga medlemskapet i yrkets praktikgemenskap har handledarna en central roll i apl som kunskapsförmedlare på arbetsplatsen där läraren sällan är närvarande på elevens apl (Skolinspektionen, 2016). Kunskap om vad handledarna gör i sitt uppdrag har saknats. Centralt i denna avhandling är om de inblandade parterna i yrkesutbildning, det vill säga yrkeslärare, handledare och elever samlas inom en och samma praktikgemenskap, eller om det finns sådana skillnader mellan det som görs i skolan och på arbetsplatsen att de två arenorna leder till gränser mellan utbildning och arbetsplats, och vilka gränser som då uppstår. Detta är frågor som sällan tidigare diskuterats.

För att kunna diskutera yrkeslärares och handledares arbete med de arbetsplatsförlagda delarna av gymnasial yrkesutbildning inleds diskussionen med vad som kännetecknar en praktikgemenskap och om skolan och arbetsplatsen är två olika praktikgemenskaper eller tillhör en och samma.

Skolan och arbetsplatsen – en eller flera praktikgemenskaper?

Beroende på utgångspunkt och vilket fenomen en forskare väljer att rikta blicken mot kommer vad som blir synligt att skilja sig åt. Här är handledarnas och yrkeslärares arbete med apl i fokus. Handledarna finns på arbetsplatsen och yrkeslärares är anställda i gymnasieskolan. Apl sker på arbetsplatsen men det är yrkeslärares som är ansvariga. Genom den specialisering som finns har två olika platser för utbildning och produktion skapats. Hermans och Hermans-Konopka (2010) menar liksom Guile (2011) att det krävs att människor sätta att jobba gränsöverskridande identifierar hur dessa skillnader gestaltar sig för att överbygga dem.

I avhandlingen har praktikgemenskaper definierats som en grupp människor som samlas kring en gemensam uppgift, delar ett ömsesidigt engagemang och en gemensam repertoar. Alla praktikgemenskaper finns i en historisk, social och kulturell kontext som påverkar och blir påverkad av medlemmarnas deltagande. Människor kan tillhöra många olika praktikgemenskaper på en och samma gång (Wenger, 1998). Handledarna har i studien identifierats som centrala medlemmar i yrkets praktikgemenskap. Eleverna identifieras som nykomlingar som, genom den process som Lave och Wenger (1991) kallar legitimt perifert deltagande, kan påbörja sin bana in i praktikgemenskapen. Yrkeslärares tillhörde tidigare den praktikgemenskap som de nu utbildar eleverna för men saknar många gånger legitimt tillträde till arbetsplatserna. Yrkeslärares är i sin roll som lärare medlemmar i praktikgemenskapen lärare där de tillsammans med andra lärare har som uppgift att tillsammans och ömsesidigt engagera sig i elevernas utbildning med den gemensamma repertoar som finns inom yrkesutbildning. Men, med den erfarenhet som yrkeslärares har, skulle lärares kunna identifieras som perifer medlem i yrkets praktikgemenskap på samma sätt som eleven kan ses som perifer medlem redan som elev på ett yrkesprogram. Med den definition av undervisning som finns i förarbeten (SOU 2002:121) till skollagen, det vill säga att undervisning är något som en lärare leder, skapas ännu en gräns mot verksamheten på arbetsplatsen.

Utifrån ovanstående definition av en praktikgemenskap synliggörs likheterna och skillnaderna mellan att lära i skola och på arbetsplatsen. Med detta sätt att se på utbildning för yrkets praktikgemenskap får lärares och handledarna samma uppgift – de introducerar nykomlingar in i praktikgemenskapen, de har ett ömsesidigt engagemang i att utbilda för yrket och de gör

detta med grund i samma repertoar. På så sätt kan utbildningen och yrket sägas tillhöra en och samma praktikgemenskap. Det vill säga att yrkeslärare, handledare och elever är en grupp människor som samlas kring en gemensam uppgift (exempelvis, att skapa god barnomsorg), de engagerar sig (på olika sätt) i uppdraget och använder i engagemanget samma repertoar. Yrkesläraren, eleverna och handledarna tillhör med detta synsätt alla yrkets praktikgemenskap. Just denna helhet i utbildningen är dock något som Skolinspektionen (2017) ser saknas i hur många yrkesutbildningar faktiskt bedrivs.

Ovanstående beskrivning är till viss del naiv. Som bland andra Ellström (1992) och Fjellström (2017) påpekar är yrkeslärare styrda av utbildningens mål och på arbetsplatsen gäller produktionslogiken, det vill säga att den gemensamma uppgift som lärare och handledare samlas kring delvis är olika beroende på utgångspunkt. På samma sätt är engagemanget i yrket av olika sort. Lärarens arbetsuppgift är att se till att eleven får en god utbildning enligt skolans styrdokument vilket inkluderar arbetsplatsförlagda perioder på en arbetsplats där skolans normer och lagar ska följa med eleven. Lärarens engagemang blir att se till att dessa uppfylls likaväl som att eleven får utbildning i de för yrket viktiga delarna. Läraren har inte sällan ett treårigt engagemang kopplat till eleven medan handledaren kan möta eleven under enbart kort tid på arbetsplatsen. Avhandlingen visar att handledarnas engagemang kan variera, och även de förhållanden som handledare arbetar under varierar (Kirpal & Tutchner, 2008). Om yrkeslärare och handledare delar repertoar kan också diskuteras, då det kan skilja sig åt när det gäller exempelvis vilket material som finns att tillgå på skolan respektive på arbetsplatsen. Det som ska vara en gemensam repertoar – rutiner, språk, begrepp och verktyg – kan förlora sin mening om de exempelvis inte finns tillgängliga på skolan, eller behandlas och värderas olika i de båda miljöerna.

Med denna bild av de skillnader som kan finnas blir utbildningen för yrket och arbetsplatsen två delar av samma praktikgemenskap, separerade av de skillnader som finns. Att de båda ändå tillhör samma praktikgemenskap blir en konsekvens av att de alltid kommer att, till viss del, dela historik, uppgift och repertoar. Den fysiska separationen mellan arbetsplats och utbildning för yrket har över tid skapat skillnader mellan yrkesutbildning och de arbetsplatser som utbildningen är till för – skillnader som gör att gränser uppstår. Av detta resonemang följer att yrkeslärarens uppdrag bli att skapa likhet och kontinuitet över de gränser som skapats, eftersom alltför stora olikheter mellan vad eleverna möter i skolan och på arbetsplatsen kan skapa frustration som leder till att lärandet uteblir (Bronkhorst & Akkerman, 2016).

Skillnader som skapar gränser

Utbildningen för yrket och arbetsplatsen delar alltså till viss del samma historiska tradition, kultur och mål, och med dessa likheter samlas yrkeslärare,

handledare och elever inom en praktikgemenskap. Samtidigt har utbildningen och arbetsplatsen till viss del olika mål och vilar på olika logiker (Ellström, 1992). Under analysen har det blivit tydligt att skillnaderna mellan de två arenorna spelar roll, och fokus har kommit att riktas mot de gränser (Akkerman & Bakker, 2011a, 2011b, 2012; Wenger, 1998) som finns mellan skolans och arbetsplatsens praktikgemenskap. Gränser har i avhandlingen beskrivits som något som uppkommer som en följd när en praktikgemenskap definieras (Wenger, 1998) och gränser mellan praktikgemenskaper uppstår enligt Hermans och Hermans-Konopka (2010) när världen blir alltmer specialiserad. Akkerman och Bakker (2011a) och Wenger (1998) beskriver att gränser finns där det är en skillnad eller olikhet i handlingar eller interaktion mellan platser. Med hjälp av begreppen likhet och kontinuitet kan det analyseras i vilka avseenden det faktiskt handlar om skillnader mellan skola och arbetsplats.

Den fysiska åtskillnad som organiseringen av yrkesutbildning har gett har alltså lett till att det har uppstått gränser mellan de båda. På grund av denna separering behöver lärare och handledare koppla samman deltagandet, det vill säga det lärande som sker i de båda arenorna. Gränser kan överbryggas och likhet kan skapas genom att skolmiljön efterliknar arbetsplatsen. Skillnaderna mellan vad eleverna kan göra under utbildning för yrke och det som sker på arbetsplatsen blir därmed mindre men samtidigt kan de skillnader som finns framstå som diffusa. Exempelvis kan likheten i fysisk utformning av utbildningslokal och arbetsplats vara stor, som mellan skolans frisersalong och elevernas blivande arbetsplats men likheten kan också vara liten som för elever på Barn- och fritidsprogrammet. En faktor att förhålla sig till vid utbildning kan alltså vara hur skolan och arbetsplatsen liknar varandra rent fysiskt. Hur stora dessa likheter än är kvarstår faktum att olikheterna finns mellan de båda arenorna, men om dessa skillnader är konkreta eller diffusa kommer att få olika konsekvenser för yrkeslärares arbete.

Konkreta skillnader

Avhandlingen visar att det i vissa fall är stora skillnader mellan skolmiljö och hur arbetsplatsen är utformad. På Barn- och fritidsprogrammet är utbildningslokalerna ofta klassrum med stolar, bänkar, kateder och whiteboards som inte bär spår av den praktikgemenskap som eleverna utbildar sig för. Lärare och elever är klädda i sina privata kläder som sällan avslöjar vilket yrke de utbildar sig för. De arbetsuppgifter eleverna ska utföra på arbetsplatsen studeras genom att läsa om dem och diskutera. Eleverna kan läsa om barns utveckling på skolan och där själva testa aktiviteter som kan passa på olika arbetsplatser. Skillnaderna mellan utbildnings- och arbetsmiljö är synliga och konkreta och skolan och arbetsplatsen erbjuder helt olika förutsättningar för lärande. För lärarna på programmet innebär den skillnad som identifieras en total avsaknad av arbetsplatsens praktikgemenskap. Utbildning och yrke är

helt separerade. De människor som eleverna kommer att möta i yrket och ska lära sig bemöta, planera aktiviteter för, med mera, saknas och lärarna arbetar hårt för att överbrygga skillnaden mellan skola och arbetsplats. Det är tydligt hur lärarna på Barn- och fritidsprogrammet behöver arbeta aktivt och medvetet med att beskriva och förklara det som inte finns fysiskt på skolan.

Att skapa likhet där skillnaderna är stora

I studien framkommer att i utbildningsmiljöer där verkstäder saknas, såsom exemplet Barn- och fritidsprogrammet, behöver lärarna undervisa nästan enbart med stöd av hjälpmedel som texter, samtal kring erfarenheter, frågor och berättelser. Lärarna behöver förklara vad deltagande i praktikgemenskapen kan komma att innebära och hur arbetet utförs utan de konkreta modellerna, exemplen och de reifierade objekten saknas i klassrummet. För dessa lärare, där likheten mellan arenorna är liten, blir det svårt men nödvändigt att aktivt skapa kontinuitet mellan praktikgemenskapen och arbetet i skolan.

Lärarnas arbete med att skapa likhet innebär att de behöver rekonstruera arbetsplatsen med hjälp av kognitiva bilder och kommunicera utan att kunna visa konkret (Berner, 2010). Här har läraren alltså inget stöd i de reifierade objekten som finns närvarande i praktikgemenskapen. Det är genom kommunikation med eleverna som lärarna skapar en förståelse för praktikgemenskapen. Lärarna berättar i intervjuerna att skillnaderna mellan vad eleverna gör under utbildningen i skolan och det yrkesverksamma gör på arbetsplatsen förskolan är stora, och detta är något som lärarna inte kan undgå att förhålla sig till i undervisningen. Gränserna mellan skola och arbetsplats är tydliga och läraren med sin hemvist i skolan kan berätta och undervisa om praktikgemenskapens uppdrag, mål och artefakter men finns sällan med där praktikgemenskapen är situerad. Här blir skillnaderna mellan yrkets teori och praktik stora, yrkeskunnandet finns teoretiskt representerade i skolan medan yrkesutövandet och helheten finns representerat på arbetsplatsen.

För att överbrygga denna skillnad mellan vad eleverna möter i skolan och på arbetsplatsen finns det i studien exempel på lärare på Barn- och fritidsprogrammet som väljer att skapa lärmiljöer utanför skolan genom samarbete med lokala aktörer, miljöer där lärare och elever kan arbeta tillsammans. Det finns även BF-lärare som väljer att skapa ett metodrum i skolan där de exempelvis bjuder in barn för aktiviteter som kan likna verksamheten på en förskola. Här menar jag att lärarna i dessa fall försöker skapa likhet, något Skolverket skriver ska finnas, men som Skolinspektionen (2017) påpekar ofta saknas på yrkesutbildning. Lärarna gör detta för att närma sig det som med ett situerat perspektiv kan framstå som mer likt praktikgemenskapen. I detta skapande av de arbetsuppgifter som ingår i barnomsorg är frågan vilka artefakter som går att ta med till metodrummet och om de behåller sin mening i det nya sammanhanget. I arbete med att överbrygga gränser kan man riskera att skapa skillnader i stället för att föra de båda närmare varandra.

När lärare använder metodrum och simulatorer beskriver Ahn och Nyström (2020) och Leibring (2015) att det är viktigt att skapa rätt stämning och att lärarna är kunniga i de situationer som kan uppstå för att de ska kunna stötta eleverna i lärandet. Metodrummet ska symbolisera arbetsplatsen men vara en förenkling för att underlätta för lärande. Barn- och fritidsprogrammens skolförlagda metodrum kommer fortfarande att sakna många av de artefakter som normalt finns på arbetsplatsen. Om metodrum ska bli ett svar på var utbildning ska ske behöver lärarna på Barn- och fritidsprogrammet fråga sig om och hur arbetsuppgifterna i barnomsorgen går att skala ner och förenkla på ett sätt där praktikgemenskapens karaktär fortfarande finns kvar

När skillnaderna mellan skolan och yrkets praktikgemenskap blir så tydliga som i fallet Barn- och fritidsprogrammet står yrkesläraren inför faktum och har ett tydligt utgångsläge att jobba ifrån. På skolan finns inte arbetsuppgifterna som eleverna ska jobba med, de finns på arbetsplatsen och läraren kan förbereda eleverna för arbetet i skolan på de premisser som råder där. Handledarna på arbetsplatsen blir tydligt och uttalat de som står för det praktiska yrkeskunnandet och skolan kommer att representera teoretisk kunskap.

Ett resultat som framkommer i studien är att den handledning som bedrivs på förskolorna kan ha stora likheter med hur undervisning bedrivs på skolan, det vill säga frångående från praktiken. Om även handledning på detta sätt blir något som sker vid sidan av de konkreta exemplen kommer skillnaderna mellan teori och praktik förstärkas även på arbetsplatsen.

Abstrakta skillnader

Skillnaderna mellan skolans verkstad och vad eleverna möter på arbetsplatsen är ibland mer abstrakta. På Hantverks- och på Bygg- och anläggningsprogrammet sker undervisningen ofta i miljöer som starkt påminner om arbetsplatsen. I skolans verkstad finns många av de artefakter som eleverna möter på arbetsplatsen, elever och lärare är klädda som om de vore anställda hantverkare i de yrken som de utbildas för, och de utför arbetsuppgifter som till stor del liknar de eleverna möter i yrket.

Vid analysen framkommer att de skillnader som finns mellan vad eleverna kan göra på skolan och vad de kan göra på arbetsplatsen bland annat handlar om att handskas med komplexa dagsaktuella problem och metoder. Skillnaderna mellan vad som sker i skola och på arbetsplats beskrivs av en del lärare som att det i skolan går att dela in uppgifter i praktiska och teoretiska delar. Praxisteori finns inbyggd i arbetsuppgifter och -redskap och på arbetsplatsen menade lärarna att detta var något som eleverna sällan hade chans att lära, där låg fokus på att utföra arbetsuppgiften. Ännu en skillnad mellan vad eleverna möter i skolan och på arbetsplatsen finns i det lärande om hierarkier och yrkeskultur som synliggörs genom språk och handlingar i exempelvis fika-

rum och i de förhandlingar yrkesverksamma för om hur arbetsuppgifter ska utföras. En del lärare i studien menade å andra sidan att det inte fanns skillnader mellan elevernas deltagande på skola och på arbetsplatsen. Slutsatsen blir att när likheten är hög kan det leda till att de skillnader som ändå finns blir ignorerade.

Den skolförlagda yrkesutbildningen har här stora likheter med arbetsplatsens verksamhet och lärarna i studien beskriver skillnaderna mellan deltagande i skolans verkstad och på arbetsplatsen som relativt små. Även där skillnaderna är små och abstrakta kan de dock spela roll.

Att skapa likhet där skillnaderna är små

Att undervisa i en miljö som starkt påminner om arbetsplatsen kan framstå som enklare jämfört med de utmaningar lärare på program som saknar verkstäder står inför.

Vissa av lärarna i studien menade att de på skolan kan synliggöra den yrkesteori som finns inbyggt i det praktiska kunnande. För att eleverna ska lära kan de växla mellan att förklara teoretiskt och visa i praktiken. På arbetsplatsen, uppger lärarna, förväntas eleverna utföra arbetsuppgifter och tid för förklaring finns inte. Detta visar att förhållandena på arbetsplatserna ger vilka villkor yrkeslärarna arbetar under (Berglund, 2009; Fjellström, 2017). Om eleverna tillbringar mer tid på arbetsplatsen kan skillnaderna mellan teori och praktik komma att förstärkas och skolförlagt lärande kan av eleverna och handledarna komma att uppfattas som än mer främmande från vad som sker på arbetsplatsen.

Abstrakta skillnader mellan skolförlagt och arbetsplatsförlagt lärande som skillnader i normer, värden och kultur som exempelvis vikten av att komma i tid, vilka hierarkier som finns och vad eleverna (inte) får göra på arbetsplatsen, spelar roll. Jonassons (2013) studie visar att hur lärarna än organiserar den skolförlagd undervisning så kan den kännas irrelevant för eleverna jämfört med vad de får göra på apl. Lärarna strävar efter att skapa likhet men eleverna uppfattar skillnaderna mellan de båda arenorna i stället. Om lärarna inte uppfattar att det finns skillnader mellan elevernas deltagande i skolans verkstad och på arbetsplatsen lämnas eleverna ensamma med att överbrygga gränserna mellan deltagande på skolan och arbetsplatsen.

Med ett situerat perspektiv blir kommunikation viktig då det är genom deltagande och i kommunikation mellan människor som lärande sker. Brister i kommunikationen, såsom skillnader mellan vad handledare gör eller säger jämfört med hur det görs eller talas om på skolan, kan leda till missförstånd som behöver synliggöras för att eleven ska kunna delta fullt ut i praktikgemenskapen på arbetsplatsen. Vad läraren vet och tror om elever och handledares upplevelse och kunskap om praktikgemenskapen blir även det viktigt (Jonasson, 2013). Yrkeslärare som har funnits i skolan en längre tid kan ha ett annat sätt att uttrycka sig om arbetsuppgifter och -material vilket leder till olikheter i hur de använder yrkesspråket jämfört med hur handledaren på

arbetsplatsen talar. Handledaren å andra sidan, som inte har funnits i skolans organisation på flera år känner kanske inte igen de begrepp, mål och arbetssätt som skolan använder. Detta kan även det leda till olika sätt att prata om kunskap och lärande vilket kan leda till ”glapp” i kommunikationen. Om inte handledarna ska behöva lära sig skolans språk och lärarna inte har tid att vara på arbetsplatsen behöver de i alla fall ha tid att kommunicera och förhandla för att hitta fram till gemensam förståelse kring elevernas möjligheter att lära på arbetsplatsen.

Genom att synliggöra skillnader mellan skola och arbetsplats blir gränser de platser för lärande som Wenger-Trayner och Wenger-Trayner (2015) beskriver att de kan vara. I stället för att behandla skola och arbetsplats som bättre eller sämre för lärande visar resultaten i studien att de båda platserna kan bidra till utvecklingen av både undervisningen och arbetsplatsen – om de fördelar som de båda besitter tillvaratas. Fastän likheten är stor mellan arbetsplatsen och skolan på Hantverksprogrammets frisörinriktning visar detta att där likheten är stor finns det fortfarande skillnader. Skillnader som kan vara avgörande för elevernas deltagande och väg in i praktikgemenskapen. Att utnyttja skolans möjligheter kan ändå enligt lärarna utveckla elevernas yrkeskunnande genom att de teoretiska aspekterna uppmärksammas på ett sätt som inte alltid är möjligt på arbetsplatsen.

För att skapa likhet mellan vad som sker i skolan och vad som görs på arbetsplatsen menar Dahlback m.fl. (2018) att yrkeslärarna behöver vara duktiga pedagoger. När utbildningsmiljön starkt påminner om arbetsplatsen, och lärarna kan behöva hantera små eller abstrakta skillnader, framstår det i ljuset av resultaten här som om det pedagogiska uppdraget blir svårare. Det finns även risk för att detta didaktiska problem heller inte fångas upp under yrkeslärarutbildningen eftersom, som Lemar m.fl. (2008) påpekar, till stor del saknas ämnesdidaktiska inslag på yrkeslärarprogrammet.

Att skapa kontinuitet när eleverna är på apl

Det är yrkeslärarens uppdrag att skapa kontinuitet mellan skolan och arbetsplatsen. Ett tydligt resultat i studien är att yrkeslärare menar att arbetet med elevernas apl ständigt pågår. Handledaren blir under apl lärarens förlängda arm, och med en bred definition av praktikgemenskapen suddas gränserna mellan handledarens och yrkeslärarens arbete ut. Studien visar att yrkeslärarnas ingång till handledare kan se olika ut vilket får konsekvenser för samarbetet dem emellan. Vähäsantanen och Eteläpelto (2009) och Vähäsantanen m.fl. (2009) visar att hur relationen mellan yrkesläraren och handledaren ser ut får konsekvenser för yrkeslärarens agerande, och Lagström (2014) menar att makten kan förskjutas från skolan till apl-platserna vilket kan få långt gående konsekvenser för eleverna och för lärarens bedömning och betygssättning. Det som kan framstå som hjälp med att få apl-platser kan ge kunskapsluckor som yrkesläraren behöver fylla på annat sätt. Med många

elever att placera på apl, begränsad kunskap om handledarna och arbetsplatserna och i en situation där yrkesläraren är starkt beroende av eller känner sig i underläge gentemot handledarna blir uppdraget att skapa kontinuitet mellan skolan och arbetsplatsen svårt.

Med en bredare definition av undervisning än vad skollagen ger utrymme för skulle handledning vid yrkeslärande kunna räknas som undervisning där handledaren tar en del av lärarrollen. Ovan har konstaterats att det i yrkeslärarens arbete ingår mer än att visa och förklara, och vilka delar av lärarrollen som kan och bör läggas på handledaren behöver beaktas med varsamhet. Beroende på handledarens arbetssituation och om hen har tid att stötta nykomlingen på vägen in i praktikgemenskapen kommer elever på olika arbetsplatser att ha olika chans att bli en del av denna praktikgemenskap. Läraren och handledaren behöver ha god kommunikation för att läraren ska kunna avgöra om arbetsplatsen är en god utbildningsmiljö för eleven.

Handledarnas kunskaper, förutsättningar och intresse spelar roll och som exempelvis Paul (2017) visar så kan handledarens uppmuntran leda till att elever ser nyttan med gymnasiegemensamma ämnen även för sitt blivande yrke. Handledaren kan på så sätt påverka och inspirera eleven till lärande som går utanför de exakta arbetsuppgifter som utförs på arbetsplatsen. Handledarna kan, om de vill och ges utrymme, få betydelse för elevernas långsiktiga lärande. Vilka handledarna är kan därför få stora konsekvenser, men för att skapa goda villkor för lärande och matcha elever och handledare med varandra behöver lärare goda villkor för att lära känna både eleverna och handledarna.

Resultaten i avhandlingen visar hur handledare på förskolan kan fungera som ”gränsvakter” eller ”inkastare” för eleverna på deras väg in i praktikgemenskapen. Handledarna tar i de här fallen makten, liksom den mästare som en gång i tiden kunde välja sin lärning, och de kan därmed utestänga de nykomlingar som de inte ser som värdiga att få tillträde.

Detta sammantaget visar att hur yrkeslärarna får tillgång till handledarna, vilka handledarna är, deras kvalifikationer, vilket stöd de får från omgivande organisation samt om de tar del av de handledarutbildningar som Skolverket och lokala skolor erbjuder blir viktigt för att säkerställa en god utbildning för eleverna.

Studien visar att yrkeslärare arbetar på olika sätt för att skapa helhet mellan skolförlagt- och arbetsplatsförlagt lärande. Bland andra Enochsson, m. fl. (2021), Lahn och Nore (2018) och Wegener (2014) visar att användandet av olika applikationer i datorer och telefoner är ett allt vanligare sätt att uppnå detta. De lärare som har god insikt i vad eleverna kan göra på apl och har god kommunikation med handledare och elever kan stötta eleverna i vad de ska rikta sin uppmärksamhet mot (Billett, 2018), det vill säga lära under apl. En fråga för alla inblandade behöver dock vara vilka konsekvenser ett nytt arbetsredskap kan få för yrkets praktikgemenskap. Med det

samlade resultatet ovan blir det tydligt hur tätt de båda, skolan och arbetsplatsen, hänger samman när det kommer till yrkesutbildning. Huruvida alla inblandade väljer att se på yrkesutbildning och arbetsplatsen som en del av samma eller två separerade praktikgemenskaper kommer att få följder för yrkeslärares arbete och elevernas lärande. De förhållanden som yrkeslärares arbetar under och hur hen utför sitt uppdrag kommer att få konsekvenser för eleverna och handledarna. Hur handledarna gör och tänker om sitt uppdrag får även det konsekvenser för elevernas lärande och yrkeslärares arbetet.

Gränser som yrkesdidaktiskt begrepp

Genom att analysera skola och arbetsplats med hjälp av begreppet praktikgemenskaper går det att få syn på de gränser som finns mellan skola och arbetsplats. Tidigare forskning visar bland annat att undervisning i yrkesämnen är mer än att visa hur man ska göra och bedöma utfallet. Aakernes (2020) och Dahlback m. fl. (2018) beskriver att yrkeslärares didaktiska kompetens är viktig för utbildningen, och Edwards (2005) menar att det organiserade lärandet i en praktikgemenskap kräver noggrann planering. Yrkeslärare med erfarenhet och kunskap om innehållet, hur detta ska utföras och i vilket sammanhang kan stötta elever att lära sig ett yrke. Som en del i denna didaktiska kunskap blir frågan om var eleverna ska lära sig utföra yrkesinnehållet viktig. Det vill säga på vilken sida om gränsen mellan skola och arbetsplats lärandet ska organiseras. Med ett situerat perspektiv på lärande kan skolförlagd yrkesutbildning framstå som motsägelsefull, eftersom kunskap anses finnas i det sammanhang där den används (Lave & Wenger, 1991). Med tanke på den omgivande kulturen där skolförlagd utbildning är norm, vad elever känner till efter minst nio år i grundskola och vad vi vet om förhållanden på arbetsplatser där arbetsuppgifter är specialiserade och ska utföras i ett högt tempo kan en god väg in i ett yrke vara att få uppgifter presenterade i en trygg skolmiljö där misslyckanden och frågor kan ses som goda vägar till kunskap. Här blir yrkeslärares förmåga att se och hantera de skillnader, det vill säga gränser, som finns mellan skolförlagd och arbetsplatsförlagd lärande avgörande.

Av studiens resultat kan det konstateras att skolförlagd och arbetsplatsförlagd utbildning skiljer sig åt och kompletterar varandra. Som Jonasson (2013) beskriver kan lärare arrangera för yrkeslärande på olika sätt. Oavsett hur läraren arrangerar undervisningen i skolan kan den ändå skapa frustration hos eleverna när de inte ser eller uppfattar varför lärarna agerar på det sätt de gör. Dessa skillnader, som oavsett lärmiljö eller pedagogisk modell finns mellan arbetsplatsen och utbildningsmiljön i skolan, kan användas för att minimera de negativa aspekterna av arbetslivets villkor såsom press att prestera under tid och till en viss kvalitet under den tid det tar att lära sig yrket. Om yrkeslärares är medvetna om de skillnader, det vill säga gränser, som finns, poängterar dem och använder de positiva sidorna som en skyddad miljö

som skolan kan erbjuda, och de sidor av arbetsplatsen som kan gagna yrkeslärandet, finns möjligheter för både nykomlingar, lärare och ”old-timers” som handledarna identifierades som, att lära. Det viktiga i sammanhanget blir för lärarna att poängtera varför de väljer att arrangera undervisningen på det sätt som de gör.

Lemar m.fl. (2008) diskuterar avsaknaden av yrkesämnesdidaktik på yrkeslärarutbildningen, och som beskrivits menar hon att avsaknaden beror på att yrkeslärarens yrkesskicklighet garanterar att lärarna kan sitt ämne i tillräcklig utsträckning för att kunna undervisa. Gränser som yrkesdidaktiskt begrepp skulle här kunna tydliggöra och definiera det som för nykomlingen kan framstå som främmande och därmed hjälpa eleverna att förstå skillnaderna mellan skolans och arbetslivets praktik. Begreppet skulle även kunna stötta lärarna i att förstå hur olika de och eleverna kan se på yrkets praktikgemenskap med sina olika positioner.

Undervisa i praktiken

Ovan för jag ett resonemang om att de skillnader som finns mellan skolan och arbetsplatsen ger att det finns gränser som kan behöva definieras och tydliggöras. Handledarna har enligt styrdokumentet inget formellt ansvar för elevens lärande utan det är yrkesläraren som med sin utbildning ska tillgodose eleverna en god utbildningsmiljö. Att ”hitta” lämpliga apl-platser är enligt lärarna i studien svårt och att därför lägga mer ansvar för elevernas lärande på handledarna framstår som svårt under rådande omständigheter. Ett annat sätt att tänka kring arbetsplatsförlagd utbildning än som 15 veckors apl med ett och annat besök av en lärare kan vara att förlägga större del av utbildningen på arbetsplatsen. Denna studie visar exempelvis på lärare som kan arbeta tillsammans med eleverna på deras apl-platser. Genom att ta plats bredvid eleven på hans apl tar läraren en position på arbetsplatsen som yrkeskunnig och går utanför vad som traditionellt kan ses som lärarens arbete. Utöver att eleven ser att, och hur, läraren utför arbetsuppgifter får läraren inblick aktuella i arbetsmetoder och -material och håller sig på så sätt uppdaterad i yrket (Andersson & Köpsén, 2019). När läraren finns tillsammans med eleven på arbetsplatsen blir det också per definition fråga om undervisning som den definieras i skollagen.

Yrkeslärare arbetar på en skola och skolan har också identifierats som en praktikgemenskap, och frågan blir även vad som händer med yrkeslärarnas läraridentitet om de har praktikgemenskapens arbetsplats som bas för sitt arbete. Fjellström (2017) och Berglund (2009) visar att produktionsvillkoren i branschen styr yrkeslärarnas arbete i skolan och i detta fall blir frågan om skolans normer och värden får/kan följa med läraren och eleven in på arbetsplatsen för att elevernas rätt till möjligheter att lära ska tillgodoses.

Att undervisa i praktiken framstår mot bakgrund av studiens resultat som relativt svårt. Om då läraren ska vara i skolan medan handledaren finns på arbetsplatsen blir frågan under vilka villkor de båda kan samverka. Med en bred definition av skola och utbildning såsom Hodgkinson (2005) och Berner (2010) föreslår blir ”utbildning” något som går från att vara en aktivitet som äger rum i en viss byggnad till att det handlar om ”lärande”. Med en bred definition av vad som ingår i en praktikgemenskap menar jag att yrkesutbildning skulle kunna pågå som en del av en verksamhet eller på ett företag där didaktiskt kompetenta lärare och handledare med goda kunskaper i yrket och ett intresse och förmåga att dela med sig till praktikgemenskapens nykomlingar engagerar sig tillsammans.

Teorins användbarhet i nya sammanhang

När jag i den här studien väljer att använda Lave och Wenger (1991) och Wengers (1998) teori och begrepp för att analysera yrkesutbildning skiljer sig sammanhanget åt inte bara i tid och plats utan även i att det jag är ute efter att analysera sker i ett formellt utbildningssammanhang. Lave och Wenger (1991) och Wenger (1998) studerade lärande i sammanhang som inte liknar hur yrkesutbildning organiseras i Sverige idag. Lave och Wenger (1991) formade sina antagande om lärande efter att de vänt skolan som ”naturlig” miljö för lärande ryggen och i stället studerat hur människor lär under lärlingsliknande former. Exempelvis studerade de lärande bland barnmorskor i México, skräddare i Liberia och slaktare/styckare i amerikanska livsmedelsaffärer, sammanhang där lärandet skedde utan ”skola” och ”lärare”. Eleverna var i deras exempel lärlingar eller deltog på annat sätt i verksamheter utanför ett skolsystem som det i Sverige i dag, och lärande skedde i samma miljö som produktion. Genom lagstiftning har Sverige avskaffat det lärlingssystem som existerade i de sammanhang som Lave och Wenger (1991) och Wenger (1998) baserar sina exempel på, och yrkesläraren har i och med läroplanen en framträdande roll för yrkesutbildning. Jag använder trots olikheterna i tid och rum deras begrepp för att få syn på det sammanhang och de personer som är satta att stötta elevers yrkeslärande i en tid där utbildning, yrkeslärande och produktion i högre grad är separerade. Det som fortfarande gör att dessa begrepp och teorier går att applicera på dagens förhållande i Sverige menar jag är att eleverna är satta att lära i vad jag definierar som en praktikgemenskap som de har fått tillgång till genom att arbetsplatsförlagt lärande ska ingå i yrkesutbildningen. Yrkesläraren finns där i stället för den ”mäster” som finns i de mer lärlingsliknande sammanhang som Lave och Wenger (1991) beskriver. Lave och Wenger var på sin tid tvungna att vända sig från skolan som miljö för lärande för att komma bort från den då dominerade synen på lärande som en kognitiv process. Såsom yrkesutbildning är organiserad i Sverige idag finns yrkesläraren och handledaren och de och deras arbete

behöver uppmärksammas. De omständigheter som omger yrkeslärarna är avgörande för hur de kommer att utföra sitt arbete med att koppla samman elevens behov av lärande med en passande apl-plats och -handledare. Lärarna och handledarna blir här oldtimers som är satta att introducera elever i praktikgemenskapen, vilket under goda förhållande kan innebära ett inväxande i praktikgemenskapen men under andra förhållanden även att eleven har svårt att nå ett fullvärdigt medlemskap. Teorin hjälper oss på så sätt att förstå de samband som finns mellan utbildning, skola, lärare, arbetsplats och handledare. Med hjälp av teorin synliggörs att yrkesutbildning ingår som en del av ett större sammanhang, utbildning till barnskötare finns exempelvis i förskolans sammanhang. I och med att lärandet till viss del är satt att ske utanför yrkets naturliga sammanhang leder det till att det finns olikheter men samtidigt likheter mellan verksamheterna i skolan och på arbetsplatsen. Med hjälp av teorin kan skola och arbetsplats uppmärksammas som sammanhängande delar av samma praktikgemenskap eller skilda och olika praktikgemenskaper som finns på olika platser men med gemensamma gränser. Hur utbildningsanordnare, skolledare, lärare och handledare tänker om inblandade praktikgemenskaper och de val som görs när utbildning organiseras och genomförs kommer att få konsekvenser för lärare, handledare, elever och även för praktikgemenskaperna.

Implikationer

Min förhoppning är att jag har presenterat mina resultat på ett klart och tydligt sätt så att intressenter på olika nivåer inblandade i yrkesutbildning kan se sin del i den och hur den hänger ihop med andra delar i den delade praktikgemenskap som utbildning för yrke och yrkespraktiken beskrivs som i avhandlingen. Larsson (2009) menar att det är läsaren som är bäst på att avgöra om det går att generalisera resultat i en kvalitativ studie till ett annat sammanhang.

Precis som yrkeslärare påverkar handledarna vilket ger konsekvenser för hela praktikgemenskapen påverkar även vad vi forskare väljer att fokusera på i slutändan olika yrkens praktikgemenskapen genom de yrkeslärare som utbildas. Här är en tanke att de teoretiska begrepp som används i avhandlingen kan hjälpa yrkeslärare att stötta elever att se på den yrkesverksamhet de är på väg in i tydligare. Genom att exempelvis (tillfälligt, i skolan) förstärka gränserna (Berner, 2010; Jonasson, 2013) mellan skola och arbetsplats och på så sätt definiera skillnaderna däremellan, och använda skolan till vad den är bra på och arbetsplatsen med dess helhet och kultur till vad den är bra på. Genom att läraren exempelvis påpekar att *här på skolan gäller det här och på arbetsplatsen kommer du att möta* kan eleven uppfatta och förstå de skillnader som finns. Det blir därför av vikt att läraren har kunskap om den verksamhet som eleven får ta del av under apl. Genom att förstärka skillnaderna mellan de båda platserna kan fördelarna med de olika arenorna bli tydliga. Detta

skulle kunna stötta eleverna i att se lärande i både vad de gör i skolan och på arbetsplatsen.

Med bakgrund i resultaten blir det viktigt att synliggöra *vad* eleverna förväntas lära i olika arbetsuppgifter och situationer. Här är det yrkeslärares uppgift att, även där uppgifter kan framstå som enkla, uppmärksamma vilket lärande som finns i uppgiften.

Den undervisning som lärarna i studien beskriver att de bedriver börjar för eleverna många gånger i skolans kontext, för att sedan förflyttas allt mer till arbetsplatsen ju längre tiden går. Med ett situerat perspektiv på lärande blir frågan om det skulle vara möjligt att börja undervisningen på arbetsplatsen, för att därigenom visa på helheten och det sammanhang som eleverna utbildar sig för och trigga yrkeselevernas nyfikenhet på yrket. Eleverna skulle på så sätt få inleda sitt deltagande i praktikgemenskapen med att se vad de i framtiden ska kunna i det sammanhang där kunskapen finns. Detta kan innebära att handledarna och arbetsplatserna behöver öppna upp och anpassa verksamheten så att lärare och elever i början av sitt lärande kan ta plats i verksamheten. Det ställer även krav på att lärarna har tid att tillsammans med eleverna uppmärksamma de möjligheter till lärande som finns genom att delta i enkla arbetsuppgifter som ett deltagande tidigt under utbildning kan innebära. Vidare ställer det även krav på skolans organisation som rektor är ansvarig för. Hur den arbetsplatsförlagda delen av yrkesutbildningen ska planeras är rektors ansvar. För att rektor ska kunna planera utbildning på detta sätt krävs ett tätt samarbete mellan skola, lärare och arbetsgivare där man förhandlar om vad och när eleverna kan delta i arbetsplatsens gemenskap och vad som kan genomföras i skolan. Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) förlägger ansvaret för utbildning och apl på huvudman och rektor. Det är sedan yrkeslärares arbetsuppgift att planera för elevens arbetsplatsförlagda lärande. Avhandlingen visar att lärares arbete med apl sker på många olika sätt och är beroende av många personers engagemang men att stöd från rektor och skolledning ibland saknas. För rektor kan en väg att gå för att kunna ta ett pedagogiskt ansvar vara att lyssna på yrkeslärares beskrivning av sitt arbete och vilka behov de har för att kunna utföra läraruppdraget. Om yrkeslärare tydligt kan beskriva vad arbetet med apl innehåller, vilken kunskap läraren behöver om eleven, arbetsplatsen, handledaren etcetera skulle det kunna leda till en ökad förståelse för de resurser som behövs för arbetet.

Den tidigare forskningen (se exempelvis Andersson & Köpsén, 2019) visar också att apl även kan leda till att yrkeslärare kan lära och växa. Genom att använda elevernas tid på apl för att behålla och utveckla sina egna kunskaper och kontakter med grundyrket kan apl bli till fortbildning för läraren. Om företag och arbetsplatser som är inblandade i yrkesutbildning bjuder in och öppnar upp även för lärarens deltagande kan detta leda till lägre trösklar för eleverna och att hela den samlade praktikgemenskapen utvecklas. En vidgad syn på vad skola är och var yrkesutbildning sker, och därmed var

yrkeslärare arbetar, öppnar för mer utbyte, det vill säga mer deltagande i yrkets praktikgemenskap för alla inblandade i lärande och undervisning på yrkesutbildning.

Fortsatt forskning

Avhandlingens resultat baseras i huvudsak på intervjuer vilket ger att jag endast kan uttala mig om hur lärarna och handledarna säger att de gör. Yrkesutbildning är en komplex företeelse där många personer, platser, sammanhang och viljor är inblandade. Här har jag lyft fram lärarens och handledarens roll i denna komplexa verksamhet, men det finns fortfarande viktiga enheter som skulle kunna problematiseras i den fortsatta forskningen. Huvudmannen är en sådan funktion precis som företagsledning, arbetsgivarorganisationer och lokala arbetsplatser. Hur skulle en bredare, mer inkluderande praktikgemenskap kunna skapas? Finns det vilja och resurser hos alla inblandade för att öppna upp arbetsplatserna, det vill säga yrkets praktikgemenskap, för lärare och yrkesutbildning? Detta väcker frågor om vilken roll de lokala yrkesråden har i utbildningen. Hur tas branschernas synpunkter på lokal nivå tillvara på skolorna och vem avgör vad som är bäst för elevernas lärande? Det vill säga, hur ser de hierarkier ut som finns och mellan arbetsgivare, anställda, skolledare och yrkeslärare och hur förhandlar de om realiseringen av yrkesutbildning?

I avhandlingen diskuteras gränser som uppstår när det finns skillnader mellan vad som sker på skolan och på arbetsplatsen, och jag föreslår att gränser kan användas som yrkesdidaktiskt begrepp. Men, vad består dessa gränser av, hur konstitueras de, och hur uppfattar lärare, handledare och elever dessa gränser? Svaren kommer sannolikt vara olika för olika program och även för olika lärare som uppfattar praktikgemenskapen på olika sätt. Med en förståelse för de skillnader som finns mellan de båda platserna menar jag att samarbetet skulle kunna utvecklas.

I den här studien blir elevens perspektiv satt åt sidan då fokus riktas mot läraren och handledaren. I utbildningssammanhang finns alltid någon som ska lära, och i ett skolsammanhang benämner vi ofta den personen som elev och hen är central i alla undervisningssituationer. För ett elevperspektiv på yrkesutbildning finns exempelvis Carlsson (2001), Ferm (2021), Högberg (2009) och Wyszynska Johansson (2018), men med utgångspunkt i denna avhandling skulle det vara intressant att fördjupa förståelsen för elevernas perspektiv på de skillnader som de upplever finns mellan deltagande i de båda praktikgemenskaperna.

Yrkesutbildning som genomförs inom ramen för andra utbildningssammanhang såsom komvux, yrkeshögskola och folkhögskola kan också vara ett område för fortsatt forskning. Hur ser lärarnas och handledarnas arbete ut när yrkesutbildningarna är kortare och fokuserade på yrkeskunnande men inte

de mer allmänna ämnena? Eleverna har i dessa sammanhang ibland mer erfarenhet från yrket eller arbetslivet än vad gymnasieungdomar har vilket skulle kunna påverka både lärarnas och handledarnas arbete.

7. English summary

Vocational education at the border between school and working life: an interview study of vocational teachers' and supervisors' work with workplace-based learning

This thesis is about vocational education at the border between school and working life. In Sweden, vocational education takes place in two different arenas, in vocational school settings and in the workplace. The dissertation is a compilation thesis, in which one licentiate essay together with two published articles contribute to addressing the overall purpose and the research questions.

Introduction

All education takes place within a historical and social context, which affects how the education is organised and implemented. In Sweden, upper secondary vocational education is conducted in two different contexts: vocational school and the workplace. Vocational education and training (VET) teachers have vocational knowledge gained from the community of practice for which they are training their students and, in many cases, also a pedagogical education. Supervisors are key members of the vocational community of practice and are available in the context in which the students are trained. There are differences in goals and purpose between school and workplace, with the school's goal being to educate and that of the workplace to produce (Ellström, 1992). These differences create boundaries between the two contexts, boundaries which the students must repeatedly cross and which the teachers have to relate to in their work. Studies have shown that it can be difficult to link learning in school and learning in the workplace (Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker, 2011; Berner, 2010). This thesis is about the work carried out by Swedish VET teachers in school and by supervisors in the workplace when they meet the students and support them in their learning in the workplace.

In Sweden, the school principal decides which courses, or parts of courses, are to be located in workplaces (Upper Secondary School Ordinance, SFS 2010:2039). It is then the vocational teacher's job to plan their teaching to enable learning, both at school and in the workplace. According to the Upper Secondary School Ordinance (SFS 2010:2039), a supervisor must always be appointed at each workplace in order to support the students during

their workplace-based learning (WBL), which has a duration of at least 15 weeks (SFS 2010:2039). However, the school inspectorate (2011, 2013) and the National Agency for Education (NAE, 1998, 2012) have criticised how schools organise and implements the WBL aspects of vocational education.

Aim and research questions

The purpose of this dissertation is to describe and analyse the work that vocational teachers and supervisors describe doing during the workplace-based parts of upper secondary vocational education, at the border between the school and the workplace community of practice.

The research questions are as follows:

- How do supervisors describe their assignment and what motives lie behind their commitment?
- How do vocational teachers describe their work with the workplace-based aspects of their courses?
- How do vocational teachers describe their work to create continuity between the school-based aspects of their courses and the students' WBL?
- What relationships between the school and the workplace community of practice appear in an analysis of supervisors' and teachers' descriptions of their work?

Previous research

In Sweden, vocational education and training (VET) take place in two different areas, at school and in the workplace. One problem with learning in the workplace is that the workplace focus lies on production (Ellström, 1992) and learning is seen as a byproduct.

Aarkrog (2005), Berner (2010), Fjellström (2017) and Kilbrink et al. (2018) have shown that vocational training in a school environment has advantages because students can learn important aspects of vocational skills that cannot be taught in the workplace. In her study, Berner sees close similarities between how teachers organise teaching in school and how work is conducted in the workplace. Dahlback et al. (2018) show that students appreciate vocational learning in a school environment with a close connection to the profession. Kilbrink et al. (2018) find that students may prefer school-based vocational learning, where they are allowed to make mistakes, have time to practise and have teachers on hand.

Jonasson (2013) and Tanggaard (2007) show the opposite, that in some cases teachers and students attribute negative characteristics to school-based vocational education. Jonasson (2013) explains this in terms of the different experiences of the students' future community of practice. For learning, the two arenas, school and workplace, complement and support each other.

Vocational learning at school takes place under different conditions than vocational learning in the workplace (Ellström, 2005; Guile & Young, 2003; Lave & Wenger, 1991; Tanggaard, 2007). Guile and Young describe how, in the workplace, actions and concepts are embedded in the business, and learning is a product of joint actions in a context that cannot be separated from production. Billett (2018) uses the term readiness to explain that students need to be prepared for what they will encounter in the workplace-based parts of their learning. Vaughan (2018) describes how workplace learning can lead to vocational students experiencing holistic personal development. To achieve this, teachers and supervisors in the workplace need to show how knowledge is embodied by professionals. Akkerman and Bakker (2012), Ellström (1992), Fjellström (2017), Fuller and Unwin (2004) and Kristmansson (2016) show that how the surrounding organisation and workplace are organised control and enable what learning can take place there. Newcomers can contribute to the development of a workplace, and experienced workers can learn from and together with the newcomers (Aakernes, 2020; Fuller et al., 2005; Jernström, 2000).

According to Ellström (1992), Hodkinson (2005) and Berner (2010), the differences between learning in the workplace and in the school environment are exaggerated and are due to definitions of both school and workplace that are far too narrow. Each of these places offers opportunities for learning. Berner (2010) sees great similarities between how vocational teachers conduct teaching in workshops and the activities that students encounter during WBL. Akkerman and Bakker (2012) further state that, while students are expected to learn not only what to do, but also how and why to do it, the work they are allowed to perform in the workplace does not always allow them to learn why the work is performed in this way.

It can be difficult to connect students' learning in the two different environments (Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker, 2011b, 2012; Billett, 1997; Fjellström, 2017; Gåfvels, 2016). Working in two different areas, at school and in the workplace, means that vocational teachers can be doubly exposed to criticism from both school and working life in their professional practice (Akkerman & Bakker, 2011a).

There is a trend in the Nordic countries towards more vocational education moving from school to the workplace, which leads to the vocational teacher having to plan and assess learning that takes place outside school (Aarkrog, 2005; Broberg, 2016; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). Moore (2004), Lagström (2012) and Kristmansson (2016) state that this shift has led to a change in the vocational teacher's work.

Berner (2010) describes the work of vocational teachers as defining, defending and crossing blurred boundaries between school-based and workplace-based learning, which take place in different contexts with sometimes conflicting goals. Jonasson (2013) shows that vocational teachers

can organise teaching in different ways, some choosing to imitate the conditions of the profession to a great extent while others may choose to use time in school to test, experiment and investigate. Asghari (2014) describes how vocational teachers can go beyond the teaching assignment in their willingness to support students.

When the latest curriculum for upper secondary school, Gy11, was introduced, the importance of collaboration between different subjects in order to create an increased wholeness in students' education was emphasised. The Swedish Schools Inspectorate (2017) points out that this is something that is often lacking, and therefore calls for closer collaboration between teachers in upper secondary school. With their knowledge of the students' future community of practice, vocational teachers play a central role in creating this whole. Both Christidis (2020) and Muhrman (2016) find that integrated teaching can be conducted both within the school between teaching subjects and between school and workplace.

In their teaching, VET teachers use their previous experience from working life as inspiration in their work at school (Berner, 2010; Christidis, 2020; Farnsworth & Higham, 2012; Fejes & Köpsén, 2014; Persson Thunqvist & Axelsson, 2012). Fejes and Köpsén argue that, with their knowledge base in a previous profession and in their role as teachers, VET teachers gain 'double identities' as both professionals and teachers. These authors show that it can be difficult but necessary for vocational education to handle this duality. Nylund and Gudmundson (2017) show that it matters how teachers handle this duality, whether the vocational teacher sees him- or herself a 'teacher' or a 'professional person'. Esmond and Wood (2017) problematise the seemingly simple addition of professional knowledge and pedagogy, which can lead to an all-too-simple view of vocational teachers' assignments and the preservation of their professional identity at the expense of their identity as a teacher.

Research has shown that both school-based activities and vocational teachers' work of linking workplace learning with school-based learning contribute to vocational learning (Berner, 2010; Billett, 2018; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Carlsson, 2001; Kilbrink et al., 2018; Lindberg, 2003; Muhrman, 2016). Berner (2010) finds that, in their teaching, teachers firstly confirm the separation between school and workplace by defining and highlighting the differences between the two places. Another way to link work in school with the students' future professional community is to reconstruct the workplace when teaching in school. Jonasson's (2013) study showed that some teachers arranged teaching that mimicked a workplace, the teachers acting as foreman in a workshop. Another way of dealing with the boundaries between school and working life is to take advantage of the school's distinctiveness by letting students try, fail and make time for analysis and reflection. Teachers can also arrange for learning to take place by creating

school assignments where the students take overall responsibility for planning, implementing and evaluating projects that mimic activities in the workplace.

One way to link the activities at school and in the workplace is for the teacher to stay in touch with the students in different ways in order to keep track of what they are doing and give them opportunities to ask questions (Lahn & Nore, 2018; Wegener, 2014). Wegener (2014) describes how border objects such as logbooks and self-assessment documents are used to enable communication between students, teachers and supervisors. She shows that, when used correctly, these can lead to the students learning by reflecting.

In order to integrate school and workplace education, Baartman and de Bruijn (2011) believe that it is important how teachers (and supervisors) act, how they look at learning and knowledge, and what students have access to and are allowed to do at school and in the workplace. All of this has consequences for what they learn. How the supervisors in the workplace and the vocational teachers think about time for reflection will thus have consequences for students' learning.

To connect the learning that takes place in school with what the students encounter in the workplace, and to ensure that it corresponds with the intentions in the governing documents, Berglund, (2009), Billett et al. (2006) and Vähäsantanen et al. (2009) show that vocational teachers use different methods when they make contact with supervisors. Lagström (2012) and Vähäsantanen et al. (2009) show that vocational teachers are in a position of dependence on supervisors because they are the ones who in reality need to provide WBL places. Andersson and Köpsén (2019) show that working with WBL can contribute to VET teachers' further development. WBL is an opportunity to keep in touch with their basic profession. The conclusion that can be drawn from this is that teachers, students and supervisors all learn and develop as a result of the meeting between school and working life.

The supervisor, unlike the vocational teacher, has no official responsibility for students other than to support them in learning. However, as vocational training is increasingly taking place in the workplace, the supervisor is becoming an increasingly central partner in this training. Although supervisors and supervision exist in many different organisations, Kirpal and Tutschner (2008) state that there has been very little research on supervisors and their work. This is partly because the supervisor assignment is not defined or reported as a task in the statistics.

How supervisors perceive and carry out their assignment will affect not only students' learning but also the teachers' work. Billett (2003) shows that contributing factors to supervisors feeling that they can perform their task better are: if they receive training in being supervisors, if they have supportive colleagues and if they gain experience in the role of supervisor. Inhibiting

factors are: high production requirements, an uneven workload, lack of time and students' attitudes.

According to Lauvås and Handal (2015), supervision for vocational learning should mean supporting others to develop their own theory of practice. Awareness of one's own theory of practice is relatively low in many professions; actions are performed but without a conscious connection to the theory and science behind them. The person who receives guidance always carries with them ideas, experiences and knowledge that form the basis of their personal theory of practice. Lagström's (2012) study shows that supervisors find it difficult to situate individual tasks within a broader perspective and that this leads to shortcomings in students' education. Lagström also finds that vocational teachers play an uncritical and subordinate role in relation to supervisors' increasing responsibility for vocational education. Sundli and Søndenå's (2007) research on supervision conversations in preschool teacher education finds that conversations can be a way for the supervisor to control the student. By reflecting together, the supervisor can guide the student's responses towards becoming the ones the supervisor wants. Instead of developing one's own vocational theory, this can be a form of limited learning (Fuller & Unwin, 2004), in which the supervisor's way of looking at the matter governs what the student learns. Wegener (2014) shows that supervisors can support students' learning by offering opportunities for joint reflection. Her research shows that reflection to support students' learning needs to be situated in direct connection with the work, and not in offices or conference rooms. This latter approach has the consequence that students link the reflection to a test and hence it becomes more important to answer 'correctly' than to ask questions. During more workplace-based aspects of an education, supervision needs to be problematised so that the profession is not just reproduced but developed (Lauvås & Handal, 2015; Stenhouse, 1983).

In their research, Lauvås and Handal (2015) find two main supervision traditions in vocational learning, the apprenticeship model and the action and reflection model. In the former, supervision becomes an activity in which the supervisor helps the apprentice to correct mistakes and assigns reasonably difficult tasks. The supervisor demonstrates, gives the opportunity to practise, reprimands the student if s/he makes a mistake, checks and assesses. A good internship is one during which the best possible practice occurs, and the supervisor is a skilled professional. It is a model closely linked to Lave and Wenger's theory of situated learning.

In the action and reflection model, the supervisor is a co-reflector who helps the learner to interpret and analyse situations. Practice is a model of how the profession can be conducted and an example to learn from, but the purpose of the supervision is to help the supervisor to create their own perception of how the profession can be conducted. According to Åberg

(2009), the student's questions govern the learning in this model, and the supervisor must be there to support the student's creative knowledge production. Lauvås and Handal (2015) argue that this more reflective model can more often be found in professional environments with a scientific foundation. According to Åberg (2009), Handal and Lauvås' action and reflection model has been dominant in Swedish and Norwegian guidance for the teaching profession since the 1990s.

Situated learning and the community of practice

Central to this thesis are Lave and Wenger's (1991) and Wenger's (1998) concepts of situated learning, communities of practice and legitimate peripheral participation. When a community of practice is defined, boundaries arise; therefore, boundaries are also a central aspect in the thesis. To overcome boundaries, VET teachers are identified in the thesis as 'brokers' (Wenger, 1998.)

According to Wenger (1998), a community of practice is defined by mutual engagement and a joint enterprise, which means that the people within it share norms and values, as well as a collective and mutual understanding of what it means to belong to the community and what it stands for. In a community of practice, members develop a shared repertoire that contains common resources, comprising activities, symbols, language and artefacts that are symbols of the community. A community of practice is always situated within a historical and social context and is the environment in which these practices are developed, negotiated and shared as an essential part of our learning. The specialisation of contemporary society has led to the separation of education and production, and VET school and the workplace are here identified as two different communities of practice with a close connection that the VET teacher is responsible for overseeing. Lave and Wenger (1991) describe the learning process that newcomers undergo in order to become members of a community of practice as legitimate peripheral participation. Learning is not only situated, but also an integral part of the social practice. The meaning of being 'peripheral' changes over time since it is influenced by newcomers' learning trajectories and identities (Lave & Wenger, 1991).

Using the term boundaries, however, does not mean that they exist in a physical sense. Since communities of practice are informal and products of the members' joint commitment, they develop organically, which leads them to move beyond formal descriptions and control. Wenger (1998) points out that the term 'peripheral' does not refer to distance or non-membership. The periphery expresses community and belonging, whereas boundaries stand for distance and exclusion. Boundaries offer opportunities for learning other than in practice. At the borders, competence and experience tend to differ, a border interaction is usually an experience of meeting someone with a

different competence than the one you possess (Wenger, 2010). Wenger argues that, in order to achieve learning at borders, certain conditions must be met; for example, there must be something to interact about, an open commitment to real differences as well as common foundations and ways of translating what is happening, so that experience and competence between the communities of practice are in agreement.

Wenger (1998; 2010) uses the term 'boundary objects' to describe how communities of practice create refined objects through which companies or workplaces communicate. These can be in the form of artifacts, in this context including the curricula, documents that accompany the student between school and the site of WBL, applications on computers or telephones that facilitate communication between student-school-site of WBL, etc.

To describe the actors who connect communities of practice, Wenger (1998) uses the term 'brokers'. The role of a broker is described as translating and coordinating between the different activities and ensuring that the different communities of practice are working towards the same goal. As Wenger describes the role, the broker needs to belong, but at a distance from the community of practice, and at the same time needs to have knowledge of the practice and legitimacy in order to have influence and be listened to. Kubiak et al. (2015) argue that these brokers can expect their cross-border work of connecting different communities of practice to create feelings of inadequacy and insecurity. Therefore, brokers need to have good knowledge about all the relevant communities of practice and be able to see what those involved can learn from each other.

In this study, both the supervisors and the VET teachers are identified as brokers, which means that both become important for giving students access to the knowledge contained in the profession's community of practice. Guile and Young (2003) state that even those who are engaged in movement towards membership in a community of practice can be seen as brokers who bring something new into the community of practice. In this way, students can also be seen as brokers who influence and develop the community of practice, both at school and in the workplace.

To describe and analyse vocational teachers' work of connecting students' learning in the workplace and the work the teacher does at school, I use Akkerman and Bakker's (2011a) concepts of 'sameness' and 'continuity'. Here, boundaries consist of socio-cultural differences that lead to discontinuity in action or interaction. These need to be taken into account in education (Akkerman & Bakker, 2011a).

Wenger's (1998) description and reasoning about communities of practice, boundaries and the relationships between people within and across internship communities is largely about the need for cooperation within and between different communities of practice. Roberts (2006) criticises Wenger

for not addressing hierarchies of power between and within communities of practice. Without addressing the power relations, it becomes difficult to explain why communities of practice have emerged, what external and internal factors, as well as what driving forces, existed behind the creation of different communities of practice and the attitude towards other communities of practice. In that sense, the theory does not help us to understand power relations or hierarchies between vocational teachers and supervisors. However, Roberts points out that trust is required when knowledge is to be shared between members of a community of practice. Trust between people creates the ability to share knowledge and thus leads to understanding and a sense of belonging.

Data collection and method of analysis

This thesis is the result of two studies, the first conducted in 2012 and reported as a licentiate thesis in 2014. The second study started in 2015 and is reported as two articles included in this thesis.

Both studies take a qualitative approach. In the first study, 20 preschool workers who also worked as supervisors (see Table 1) were interviewed. For the second study, 15 interviews were conducted with 17 VET teachers. The teachers were working in three different vocational programmes, the Child and Recreation programme, the Construction programme and the Handicraft programme. Five interviews were conducted with teachers from each programme. The teachers were employed at eight schools in seven municipalities. The sample of teachers was based on a register of where the various vocational programmes are located. Only one interview was conducted at a specific preschool and only one interview was conducted within each programme at a school. Teachers from two programmes at the same school were interviewed in two cases. The interviews were semi-structured and lasted 45–75 minutes. The interviews with supervisors covered questions on their role as supervisor and how supervision is done. The VET teachers were asked questions on their thoughts about WBL, tasks related to WBL, how to cooperate with the workplace and other stakeholders and what characterises a good workplace for WBL. The interviews were recorded and transcribed verbatim. A thematic analysis of the material was carried out, with the research questions as guidelines (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2008). Themes were created according to how the informants talked about their work. Patterns that were identified in the material became themes. Such a theme might contain quotations from all the programmes, while in other cases there were obvious differences between the programmes.

The study follows ethical principles for research in the humanities and social sciences (Swedish Research Council, 2011, 2017), including protection for each participant through information, consent, and confidentiality.

Summary of the included licentiate thesis and articles

This is a compilation thesis including a licentiate thesis and two articles:

Mårtensson, Å (2014) *Handledare och handledning – gymnasial yrkesutbildning på förskola*. Licentiatuppsats, Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. [Supervisor and supervision: upper secondary vocational education at preschool.]

The aim of the licentiate study was to understand supervision and vocational learning in preschool from the supervisor's perspective.

The results were based on 20 interviews with preschool workers who all had the role of supervisors. The interviews were analysed using the concepts of community of practice and legitimate peripheral participation. The study identified the supervisors as old-timers who had the opportunity to support young people in their trajectory into the community of praxis of the preschool. Being a supervisor was an unpaid task in all the examined cases, which the preschool workers took on voluntarily.

The results show that the supervisors had many reasons for taking on the role. These ranged from it being personally enriching, that it supported their professional knowledge development or helped them reflect, to giving them the opportunity to form future co-workers. Forming future co-workers included supervisors who welcomed everybody and wanted to give them a good start and those who could be reluctant to who they welcomed as a preschool worker. The supervisors wanted the students to gain general and specific work knowledge. General work skills include, for example, being on time. Specific work skills include social skills, applying different theoretical models and reflecting in order to develop the community of practice. Being socially skilled, according to the supervisors, was demonstrated by being a role model for students. The supervisors wanted work at the preschool to be fun, and it is important to meet children, parents and co-workers in a professional manner, without expressing personal opinions. Important theoretical knowledge includes psychological theories and the curriculum. In their work, the supervisors stressed that they wanted students to learn how to reflect.

The supervisors all talked about their work as a supervisor in very much the same way. Supervision was described as sitting down with the student for an hour of reflection. This 'sitting down' supervision took place behind closed doors in a conference or lunchroom, away from the daily work, and was analysed as being planned. Actions they talked about, but not as supervision, included showing the students how to (for example) change a nappy or prepare children for outdoor activities, or how they observed the children to determine when to step in and help them in their play. In this sense, supervision is embedded in the community of practice. The supervisors talked

about being supervisors for students in the same way as they talked about the children; they wanted to be supportive and give the students a strong sense of self.

The analysis shows that the students were legitimate peripheral participants and the supervisors acted as old-timers, supporting them on their journey to become full, worthy members of the community of practice. The analysis also shows that the supervisors all applied what Handal and Lauvås (2015) call the action and reflection model as their way of mentoring students. Supervision in action, what Handal and Lauvås called the apprenticeship model, was also apparent but was not addressed as a conscious way to supervise. One consequence of the division between work and reflection upon action may be that the school-constructed division between theory and practice persists and manifests as a real difference (Tanggaard, 2007). When one of the problems highlighted in school-based learning is reinforced in this way in the workplace, it can limit students' ability to enter the community of practice (Fuller & Unwin, 2004). Previous research (Sundli & Søndena, 2007) has also shown that learning in the workplace contains a tension between developing one's own professional practice and copying the supervisor. Sundli and Søndena's research shows that a reflective form of supervision conversation is difficult to conduct. Their study showed that short questions dominate, that supervisors take more time in the conversation than the student and that the traditional relationship between teacher and student remains.

Conferences and workplace meetings were one part of the work in preschool where students were not always welcome. In these cases, students do not gain access to the whole community of practice. This could lead to them not understanding subsequent actions because they were not part of the negotiation that preceded the action. An important result of this study is that it is vital for the supervisors to put words to their actions and to become aware of these actions and their consequences. The supervisors in the study who said that they lacked time for supervision could, instead of feeling bad, see the supervision they conducted on the go as being as valuable as time spent sitting down with the student. In order to take advantage of the positive effects of both methods, it will thus once again be important to make these effects visible.

If the supervisors are able to take a learning role themselves, there are opportunities for them to capture ideas and thoughts that the students bring with them into the community of practice. The informants in the study talked about how the students' questions forced them to think about why they do things as they do and, thereby, they become aware of underlying assumptions that they had not previously noticed. The reflection that can arise in the meeting with the student can thus strengthen the supervisor in his or her professional role. The study shows that when the hierarchy between student

and supervisor is broken, the supervisor can take on the role of a learner and examine the local workplace from the students' perspectives. Hence, they can become aware of aspects they had previously taken for granted.

Supporting newcomers as they enter into the community of practice is seen as important by all the supervisors. Some supervisors talked about how they select which students they want to recommend to continue working there. These supervisors are defined as 'gatekeepers' and they have the power to select which students they think belong in the community and which they want to keep out. The supervisors' subjective assessment of a student can mean that their path into the community of practice is facilitated with the help of the supervisor's recommendations, or made more difficult in cases where the supervisor does not think the student fits in.

Mårtensson, Å, Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 89–110.

The aim of the first article was to describe and analyse the work undertaken by VET teachers in connection with WBL. This article is based on the interviews conducted with the VET teachers and analysed from a sociocultural perspective, as described earlier. The results showed that, according to the teachers, the work with WBL started with recruiting supervisors, and that this was done in many ways. Some teachers use their social network, some obtain help from administrators, some let students find their own placements, and some teachers were approached by companies asking for students. Before the student's WBL, the teachers needed to get to know them and their learning needs in order to match the student to a suitable workplace and supervisor. Some teachers could do this with careful thought, while others had to improvise. Those who could be thoughtful knew their students and had a good knowledge of local industry. Those who had to improvise had many students or little knowledge of the local labour market. Receiving help from administrators in recruiting supervisors gave VET teachers time for other duties but left them not knowing who the supervisor was; therefore they could not match their students with care.

Being a firefighter was a role the teachers played all year round. The concepts of 'fire' and 'burning' were used as metaphors for what could happen when students and supervisors came together in a work placement. A 'fire' was often described as being the result of students' misbehaviour. What were described and analysed as firefighting operations ranged from preventative work to clearing up after a 'fire' that had destroyed any possibility of a company being used as a future work placement.

The results indicate that personal relations and networks play a major role in the work of a VET teacher. Those who have a strong sense of

belonging in the community of practice can negotiate with supervisors. Teachers who lack such a strong sense of belonging may have a hard time finding suitable placements for their students, which can leave them with a placement that is not suitable for their needs. The VET teacher is identified in the article as a 'broker' (Wenger, 1998). This can be a rewarding but difficult position since it requires both belonging to a community and maintaining distance from it. Being a broker in the trade community of practice is a balancing act since VET teachers must be critical and make demands on workplaces (concerning, for example, safety and values) and supervisors, while at the same time balancing this with the need to create good relationships with the workplace and its stakeholders.

In the article, we show that VET teachers must have extensive knowledge of the students, supervisors and workplaces, in addition to his or her vocational knowledge of the subject. We suggest that WBL would be strengthened by either upgrading the role, responsibility, and knowledge of the supervisor, or by giving the VET teacher more time to spend with the student and supervisor at each workplace in order to deepen the interrelationship between school and working life. A teacher who has a solid foundation in the curriculum and who is at the same time a skilled craftsperson can coexist with the supervisor, the workplace and the student, and can thus create a positive learning environment for the student.

Mårtensson, Å. (2020). Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries. *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1829009>

For the second article, the same empirical material is used as in article one with the aim of describing and analysing how VET teachers work to create continuity between school and workplace in order to facilitate learning. In the article, I take a situated approach to study what characterises VET teachers' in-school work in their attempts to create what Akkerman and Bakker (2011a) describe as 'sameness and continuity' between in-school work and WBL for VET students.

The standpoint in this article is that the VET school and the workplace complement each other. At its best, VET school can be more than just a school teaching student to perform well on tests, and the workplace can be a site for holistic learning. To create this, there needs to be a relevant connection between the topics addressed by the teaching and the requirements that exist in the profession. Learning is viewed here as a product of the encounter between the school, the workplace, the student and the teacher. Ensuring that VET school and work placement connect can be a difficult undertaking and teachers use various different ways to reaffirm, blur and overcome boundaries between school and workplace.

In the article, 'sameness' is defined as a similarity and/or consistency; i.e., the degree of sameness depends on how much the work tasks at school resemble the tasks performed in the workplace and/or how much the school learning environment (classroom) resembles the intended community of practice.

The results show that VET teachers' work to create continuity between school and workplace in order to facilitate learning is achieved in three different ways. They range from teachers who do not articulate any need to create continuity to those who highlight the workplace and its community of practice in order to enhance their teaching. The first theme, *Embedded in teaching practice*, concerns a situation in which teachers do not see the point of addressing differences between in-school and work-based learning. Within this theme, we find VET teachers' statements that there is no need to actively address differences between in-school training and the workplace. The teachers work in an environment that resembles the workplace and, therefore, the sameness between the school environment and the intended community of practice provides continuity.

The second theme, *Compartmentalised in the teaching practice*, concerns teachers stressing the importance of vocational knowledge by moving between a theory classroom and a school workshop that resembles a workplace. The results show that teachers use the differences between the school environment and the workshop in their teaching. They (often) have a theory classroom where they pinpoint difficulties, work methods and details and, with the help of either practice or theory, teachers help students to understand their task.

The third theme, *Creating connections in the teaching practice*, concerns VET teachers who frequently and actively talk about and address the intended community of practice during their in-school work. These teachers stand out from the others since they lack classrooms that resemble the workplace. These teachers have to talk about things that are not there. They ask questions, tell stories and try to 'paint pictures' to help students understand the community of practice and the work that is done there. By talking about the community of practice, the VET teacher introduces as much as possible of the intended community of practice into the classroom, and by sharing their experiences the students can learn and create meaning across activities and workplaces. Here, the teachers need to know the local workplaces in order to create continuity. Another way of creating continuity is also apparent in the study when some teachers, in order to create continuity, work closely with the workplaces in different ways. They might help out when local after-school clubs hold special outdoor activities or organised 'open preschool' in order to give students more opportunities to connect with their future community of practice. Here, the teachers can act together with students at something resembling the workplace.

The results show that, if continuity is embedded in the classroom environment, the differences between school and workplace can be overlooked. When, for example, teachers use differences in theory and practice, these discrepancies between school and workplace can be overcome. When sameness is low, and the teachers have to create continuity, this can generate new boundaries that have to be addressed.

Discussion, contribution and further research

The aim of this dissertation is to describe and analyse the work of vocational teachers and supervisors in relation to the workplace-based aspects of upper secondary vocational education.

Taking an overall perspective on the research questions, one of the conclusions of the dissertation is that there are a number of people involved in complex interactions relating to the work of connecting the school-based and workplace-based aspects of VET education. With their professional knowledge and central membership in the profession's community of practice, the supervisors play a central role in the workplace, while the teacher is rarely present during the students' WBL (Skolinspektionen, 2016). However, knowledge about what supervisors actually do during their assignment has been lacking. A central question in this dissertation is whether the parties involved in vocational education, i.e. vocational teachers, supervisors and students, come together within the same community of practice, or whether there are such large differences between what is done in school and in the workplace that the two arenas generate boundaries between education and the workplace, and if so, what boundaries then arise. These are issues that have rarely been discussed before.

In order to be able to discuss the work of vocational teachers and supervisors in relation to the workplace-based parts of upper secondary vocational education, the discussion begins with what characterises a community of practice and whether the school and the workplace are two different communities of practice or belong to the same one. In this study, a community of practice has been defined as a group of people who gather around a common task, share a mutual commitment and a common repertoire, which also recreates the community of practice. All communities of practice exist within a historical, social and cultural context that influences and is influenced by the members' participation (Wenger, 1998). In this study, the supervisors have been identified as key members of the profession's community of practice. Students are identified as newcomers who, through legitimate peripheral participation, can begin their journey into the community of practice. The vocational teachers previously belonged to the community of practice for which they now train students, but they often lack legitimate access to the workplace. In their role as teachers, vocational teachers are members of the community of practice of teachers where,

together with other teachers, they have the task of jointly and mutually engaging in the students' education with the common repertoire that exists in vocational education. However, with the experience that a vocational teacher has, these teachers could also be defined as peripheral members of the community of practice.

From this perspective, teachers and supervisors share the same task – they introduce newcomers into the community of practice, they have a mutual commitment to developing the profession and do so based on the same repertoire, which binds them together.

The above description is to some extent naive. As Ellström (1992) and Fjellström (2017) point out, vocational teachers are guided by the goals of education, while in the workplace the logic of production applies. Therefore, the common task around which teachers and supervisors gather is somewhat different. In the same way, their involvement in the profession is of different kinds. The teacher's task is to ensure that students receive a good education according to the school's governing document, which includes periods of WBL in a workplace, where the school's norms and laws must accompany the student. The teacher's commitment is to ensure that these are fulfilled, as well as checking that the student receives an education in the important parts of the profession. The teacher often has a three-year commitment linked to each student, while the supervisor may meet the student for only a short time at the workplace. This thesis shows that supervisors' commitment can vary, as do the conditions under which the supervisors work (Kirpal & Tutchner, 2008). Whether vocational teachers and supervisors share a repertoire can also be discussed as there may be differences between, for example, what material is available at the school and at the workplace. What should be a common repertoire – routines, language, concepts and tools – can lose their meaning if, for example, they are not available at school, or are treated or valued differently within the two environments.

With this picture of the differences that may exist, education for the profession and the workplace may become two parts of the same community of practice, separated by those differences. The fact that they both still belong to the same community of practice is a consequence of the fact that they will always, to some extent, share a history, tasks and repertoire. The physical separation between workplace and education for the profession has over time created differences between vocational education and the workplaces for which that education is intended, differences that cause boundaries to emerge. With this reasoning, the vocational teacher's task will be to create equality and continuity across the boundaries so that the differences students may encounter between school and the workplace do not become so great that they cause frustration and learning fails (Bronkhorst & Akkerman, 2016).

Boundaries between VET school and the workplace

Education for a profession and the community of practice share, and are separated by, boundaries. These differences between the two arenas became the focus of this dissertation (Akkerman & Bakker, 2011a, 2011b, 2012; Wenger, 1998). A boundary has been described in this study as something that arises as a consequence of a community of practice being defined (Wenger, 1998). Boundaries between communities of practice arise, according to Hermans and Hermans-Konopka (2010), when the world becomes increasingly specialised. With the help of the concepts of similarity and continuity, we can analyse the extent to which it is about differences between school and workplace (Akkerman & Bakker, 2011a). Boundaries that arise between school and workplace may thus be a consequence of the physical separation that the organisation of vocational education has created. Due to this separation, teachers and supervisors need to link participation at school and in the workplace, i.e., the learning that takes place in these two arenas. Boundaries can be breached, and equality can be created by the school environment imitating the workplace. The differences between what students are allowed to do during vocational training and what happens in the workplace thus become smaller, but at the same time the differences that exist may appear diffuse. For example, the similarity in the physical design of the training room and the workplace could be as great as that between the school's hairdressing salon and the students' future workplace. The similarity could also be as small as that for students in the Children and Leisure programme. A difference to be aware of in education could thus be how the school and the workplace are physically similar. No matter how great these similarities may be, the fact remains that differences exist between the two arenas, and whether these differences are concrete or diffuse will have different consequences for the work of vocational teachers. Differences can also occur as more or less openly stated codes of conduct. If teachers and supervisors are aware of these sometimes subtle codes, they can make them visible and facilitate students' journey into the community of practice.

The findings show that teachers can create sameness in different ways. Where the two environments share great similarities, the teacher may be unaware of the differences. With awareness, teachers can create understanding of the differences by pinpointing the nuances between school and workplace by clarifying: 'At school you are allowed to ... in the workplace you must ...' Where the differences are extensive, VET teachers need to reaffirm the community of practice without help from reified artefacts taken from the workplace. For these teachers, it becomes difficult but necessary to create continuity between the internship community and the work in the school. This study shows that some teachers on the Childcare and Recreation programme create workshops in collaboration with churches or local leisure centres in order to have somewhere to practise with the students. The question the teachers need to ask is: what part of the community of practice

can be recreated at VET school and what learning can take place there? When a workshop is created, it must be done with cultural finesse.

Boundaries as a didactic VET concept

By analysing school and workplace with the help of the concept of communities of practice, it is possible to see the boundaries that exist between these two locations. Aakernes (2020) and Dahlback et al. (2018) argue that the didactic competence of vocational teachers is important for students' education, and Edwards (2005) believes that organised learning within a community of practice requires careful planning. From the results of this study, it can be argued that school-based and workplace-based education differ and complement each other. Regardless of how a teacher arranges the teaching within a school, it can create frustration in the students if they do not understand why the teachers act in the way they do (Jonasson, 2013). Students may not understand why the teachers act as they do, but they still see the differences from the workplace that exist, regardless of what the teachers do. These differences, which exist regardless of the learning environment or pedagogical model, between the workplace and the educational environment in the school, can be used to minimise the negative aspects of working conditions, such as pressure to perform on time and to a certain quality, during the time it takes to learn the profession. If vocational teachers are aware of the differences that create boundaries, highlight them and use the positive aspects that the school can offer (i.e., as a protected environment), and the aspects of the workplace that can benefit vocational learning, there are learning opportunities for newcomers, teachers and 'old-timers' (supervisors). The important thing in this context is for the teachers to point out why they have chosen to arrange their teaching in the way they do.

With a broad definition of school and education such as Hodkinson (2005) and Berner (2010) suggest, 'education' becomes something that has shifted from being an activity that takes place inside a certain building to being about 'learning'. By adopting a broad definition of what is included as part of the community of practice, I show that vocational training could take place as part of an activity or within a company where didactically competent teachers and supervisors with good knowledge of the profession and an interest and ability to share with the internship community newcomers become involved together. This study reveals teachers who can work with students at their sites of WBL. By taking a position next to the student at his or her workplace, the teacher acts as a professional within the workplace and goes beyond what has traditionally been seen as a teacher's work. In addition to the student seeing that the teacher performs tasks, and how s/he does so, the teacher gains insight into current working methods and materials and thus remains up to date with the profession (Andersson & Köpsén, 2019). A more

holistic approach to VET could also benefit from more cooperation between teachers of different subjects. The school principal has a responsibility to provide opportunities for teachers to cooperate.

Implications

The theoretical concepts used in the dissertation can hopefully help VET teachers to support the student's trajectory into the community of practice. By (temporarily, in school) reconstructing the boundaries (Berner, 2010; Jonasson, 2013) between school and workplace and thus defining the differences between them, and thereby using school for what it is good at and the workplace for what it's good at. Based on the results, the importance of visualising what the students are expected to learn in different tasks and situations becomes clear. Here, it is the task of the VET teacher that even where tasks may appear simple, pay attention to the learning that is in the task.

The school principal decides which courses, or parts of courses, are to be located at the workplaces. To be able to take that pedagogical responsibility one way is to listen to VET teachers' descriptions of their work and what needs they have, to be able to carry out the teaching assignment and create continuity between in-school learning and WBL. If vocational teachers clearly can describe what the work with WBL contains, what knowledge the teacher needs about the student, the workplace, and the supervisor, this could lead to an increased understanding of the resources needed for the work.

By taking part at students' work during WBL, VET teachers can update their knowledge of the community of practice. If companies and workplaces that are involved in vocational training also invite and open up for the teacher's participation, this can lead to lower thresholds for the students and that the entire community of practice develops. A broader view of what school is and where vocational training takes place, and thus where vocational teachers work, opens up for more exchange, i.e. more participation in the vocational training community for everyone involved in learning and teaching in vocational education.

Further research

Vocational education and training is a complex phenomenon where many people, places, contexts and desires are involved. Here I have highlighted the role of the VET teacher and supervisor in this complex context, but there are still important units that could be problematised in further research. The principal is such a function, just like company management, employers' organisations, and local workplaces. How could a broader, more inclusive community of practice be created? Is there the will and resources of everyone involved to broaden the community of practice in a way that to a greater extent includes vocational education as well as production?

8. Referenser

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education* 24(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/02601370500056268>
- Ahn, S. & Nyström, S. (2020). Simulation-based training in VET through the lens of a sociomaterial perspective. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.201011>
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011a). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research* 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and learning*, 5, 153–173. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6>
- Aakernes, N. (2020). Yrkeskompetanse i spenningsfeltet mellom tradisjon og kontinuerlig endring. [Doktorsavhandling, OsloMet – storbyuniversitetet.]
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront.
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6–7), 537–551. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Andersson, I. (2018). Workplace learning for school-based apprenticeships: Tripartite conversations as a boundary crossing tool. I S. Choy, G-B. Wärvik, I. Berglund, & V. Lindberg (Red.), *Integration of vocational education and training experiences purposes, practices and principles* (s. 259–278). Springer Nature.
- Asghari, H. (2014). *Från uppväxt till lärargärning. En livsberättelsestudie med åtta yrkeslärare på industritekniska programmet*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet.]
- Aspin, J. & Persson, S. (2018). *Om relationell pedagogik*. Gleerups
- Baartman, L. K. J. & de Bruijn, E. (2011). Integrating Knowledge, Skills and Attitudes: Conceptualising Learning Processes towards Vocational

- Competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
<https://doi.org/10.1080/13639080903461865>
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet.]
- Billett, S. (1997). Dispositions, vocational knowledge and development: sources and consequences. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 5(1), 1–26.
- Billett, S. (2003). Workplace mentors: demands and benefits. *Journal of workplace learning*, 15(3), 105–113.
<https://doi.org/10.1108/13665620310468441>
- Billett, S. (2006). Relational Interdependence Between Social and Individual Agency in Work and Working Life, *Mind, Culture, and Activity*, 13(1), 53–69.
https://doi.org/10.1207/s15327884mca1301_5
- Billett, S. (2008). Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00394.x>
- Billett, S. (2010). Lifelong learning and self: work, subjectivity and learning. *Studies in Continuing Education*, 32(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/01580370903534223>
- Billett, S. (2015) *Integrating practice-based experience into higher education*. Springer.
- Billett, S. (2018) Student readiness and the integration of experiences in practice and education settings. I S. Choy, G-B. Wärvik, I. Berglund, & V. Lindberg (Red.), *Integration of vocational education and training experiences: Purposes, practices and principles* (s. 9–40). Springer.
- Billett, S., Fenwick, T. & Somerville, M. (Red.) (2006). *Work, subjectivity and learning: understanding learning through working life*. Springer.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage.
- Brammer, J. (2006) A phenomenographic study of registered nurses' understanding of their role in student learning – An Australian perspective. *International Journal of Nursing studies*, 43(8), 963–973.
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broberg, Å. (2016). Verkstaden som skola eller skolan som verkstad: Om produktion som pedagogisk praktik i svensk yrkesutbildning. *Nordic Journal*

- of *Vocational Education and Training*, 6(2). 46–65.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.166246>
- Bronkhorst, L. H. & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 19–35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Carlsson, C.-G. (2001). *Ungdomars möte med yrkesutbildning. En jämförelse mellan ungdomar i kommunal och företagsförlagd utbildning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet.]
- Christidis, M. (2020). *Integrated teaching for expanded vocational knowing: Studies in the Swedish upper secondary Health and social care program*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet.]
- Dahlback, J., Berg Olstad, H., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglererutdanningen og praksis i videregående skole *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Denzin, N. (2001) The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research*, (1)1, 23–46.
<https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The Curriculum Journal*, 16(1), 49–65.
<https://doi.org/10.1080/0958517042000336809>
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Norstedts Juridik AB
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319–336.
- Engström, C. (2009). Yrkeslärare, undervisning och yrkesdidaktik. I T. Hansson (Red.), *Didaktik för yrkeslärare* (s. 39–58). Studentlitteratur.
- Enochsson, A.-B., Kilbrink, N., Andersén, A. & Ådefors, A. (2021) Obstacles to progress: Swedish vocational teachers using digital technology to connect school and workplace. *International journal of training research*, <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1979623>
- Esmond, B. & Wood, H. (2017). More morphostasis than morphogenesis? The 'dual professionalism' of english further education workshop tutors. *Journal of Vocational Education & Training*, 69(2), 229–245,
<https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1309568>
- Farnsworth, V. & Higham, J. (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, <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.708726>

- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing, *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Ferm, L. (2021) *Vocational students' agency in identity formation as industrial workers*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.]
- Ferm, L., Persson Thunqvist, D., Svensson, L. & Gustavsson, M. (2018). Students' strategies for learning identities as industrial workers in a Swedish upper secondary school VET programme. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1394357>
- Ferm, L., Persson Thunqvist, D., Svensson, L. & Gustavsson, M. (2019). Vocational students' identity formation in relation to vocations in the Swedish industrial sector. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 91–111. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199291>
- Fjellström, M. (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet.]
- Francisco, S. (2020) What novice vocational and training teachers learn in the teaching workplace. *International journal of training research*, (18)1, 37–54.
<https://doi.org/10.1080/14480220.2020.1747785>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004.) Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.) *Workplace Learning in Context* (s. 126–144). Routledge.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *Brittish Education Research Journal*, (31)1, 49–68, <https://doi.org/10.1080/0141192052000310029>
- Gamble, J. (2001). Modelling the Invisible: The pedagogy of craft apprenticeship. *Studies in Continuing Education*, (23)2, 185–200.
<https://doi.org/10.1080/01580370120101957>
- Guile, D. (2011). Learning at the boundary: A commentary. *International journal of educational research*, 50, 55–61. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.010>
- Guile, D. (2018). Work experience and VET: Insights from the connective typologi and the recontextualisation model. I S. Choy, G-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of vocational education and training experiences. Purpose, practice and principles* (s. 41–61). Springer.
- Guile, D. & Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. I T. Tuomi-Gröhn och Y. Engeström (Red.), *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing* (s. 63–81). Pergamon.
- Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039
- Gymnasieutredningen. (2008). *Framtidsvägen - en reformerad gymnasieskola*, SOU 2008:27.

- Gäfväls, C. (2016). *Skolad blick på blommor: Formandet av yrkeskunnande på floristutbildning*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet.]
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. OISE Press.
- Helms Jørgensen, C. (2004). Connecting work and education: should learning be useful, correct or meaningful? *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 455–465. https://doi.org/10-1108_13665620410566423
- Helms Jørgensen, C. (2011). Teachers learning in TVET: Transfer, transition and transformation. *Conference paper ECER 2011. 13–16 Sept, Berlin*. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/35043929/ID_2355_Paper_on_transfer_for_ECER_2011_CHJ_DK.pdf
- Helms Jørgensen, C. (2018). Vocational education and training in the Nordic countries I C. Helms Jørgensen, O. J. Olsen & D. Persson Thunqvist (Red.), *Vocational Education in the Nordic Countries - learning from diversity*. (s. 14–41). Routledge.
- Hermans, H. & Hermans-Konopka, A. (Red.) (2010). Dialogical Self Theory [Elektronisk resurs] *Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press.
- Hiller, H. & DiLuzio, L. (2004). The Interviewee and the Research Interview: Analyzing a Neglected Dimension in Research. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 41(1), 1–26. <https://doi.org/10.1111/j.1755618X.2004.tb02167.x>
- Hodkinson, P. (2005). Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 17(8), 521–532. <https://doi.org/10.1108/13665620510625381>
- Hultman, G., Schoulz, J. & Stolpe, K. (2011). Samspelet lärarstuderande – handledare Den verksamhetsförlagda utbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 16(2), 118–137.
- Hutchinson, S., Fenton-O'Creevy, M., Goodlife, G., Edwards, D., Hartnett, L., Holti, R., Mackay, E., McKeogh, S., Sansoye, P. & Way, L. (2015). Introduction. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (Red.), *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning* (s. 1–9). Routledge.
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.]
- Höghjelm, R. (2001). Den gymnasiala yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer. 67–85. I Skolverket, *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning, några forskarperspektiv*. Statens skolverk.
- Höghjelm, R. (2005). *Yrkesbaserat lärande: erfarenheter från PEOPLE delprojektet i Söderhamn 2002 till 2005*. Centrum för flexibelt lärande.

- Högskoleförordningen. (1993:100). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational teachers between educational institutions and workplace. *European Educational Research Journal*, 9(2), 220–231. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2010.9.2.220>
- Jernström, E. (2000). *Lärande under samma hatt: En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet.]
- Jonasson, C. (2013). Defining boundaries between school and work: Teachers' and students' attribution of quality to school-based vocational training. *Journal of Education and Work*, 27(5), 544–563. <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.787483>
- Karnieli-Miller, O., Strier, R. & Pessach, L. (2009). Power relations in qualitative research. *Qualitative health research*, 19(2), 279–289. <https://doi.org/10.1177/1049732308329306>
- Kennedy, B. L. & Thornberg, R. (2018). Deduction, induction and abduction. I U. Flick (Red.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (s. 49–64). SAGE publications.
- Kerosuo, H. & Toiviainen, H. (2011). Expansive learning across workplace boundaries. *International journal of educational research*, 50(1), 48–54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.009>
- Kilbrink, N., Bjurulf, V., Baartman, L. K. J. & de Bruijn, E. (2018). Transfer of learning in Swedish technical vocational education: Student experiences in the energy and industry programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(3), 455–475. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1437064>
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008.) *Eurotrainer Making Lifelong learning possible: A study of the situation and qualifications of trainers in Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/eurotrainer-making-lifelong-learning-possible-study-situation-and-qualifications>
- Kontio, J. (2016). *Auto Mechanics in English: Language Use and Classroom Identity Work*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet.]
- Kontio, J. & Sylvén, L. K. (2015). Language Alternation and Language Norm in Vocational Content and Language Integrated Learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 43(3), 271–285. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1053279>
- Kristmansson, P. (2016). *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet: En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunskande*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet.]
- Kubiak, C., Fenton-O'Creevy, M., Appleby, K., Kempster, M., Reed, M., Solvason, C. & Thorpe, M. (2015). Brokering boundary encounters. I E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B.

- Wenger-Trayner (Red.), *Learning in landscapes of practice: boundaries, identity and knowledgeability in practice-based learning* (s. 81–96). Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Tredje [reviderade] upplagan). Studentlitteratur.
- Köpsén, Susanne. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity, *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211. <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.894554>
- Lahn, L. C. & Nore, H. (2018). ePortfolios as hybrid learning arenas in vocational education and training. I S. Choy, G-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of vocational education and training experiences. Purpose, practice and principles* (s. 207–226). Springer.
- Lagström, A. (2012). *Läringslärare – en studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.]
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/17437270902759931>
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.]
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leibring, I. (2015). *Metoddrumsundervisning: En kvalitativ studie av simulering inom vård- och omsorgsutbildning*. [Licentiatuppsats, Karlstads universitet.]
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet.]
- Lemar, S., von Schantz Lundgren, I. & Lundgren, M. (2008). *With an eye to academia or vocation? A draft to a research plan. Paper presented at the NERA in Copenhagen 6-8 mars 2008*.
- Lindström, P. (2016). *Bedömning av yrkeskunnande vid APL. Redskap och situationer inom Vård- och omsorgsprogrammet*. [Licentiatuppsats, Stockholms universitet.]
- Lundahl, L. (2008). Skilda framtidsvägar: Perspektiv på det tidiga 2000-talets gymnasiereform. *Utbildning och demokrati*, 17(1), 29–51. <https://doi.org/10.48059/uod.v17i1.871>
- Muhrman, K. (2016). *Ingen klöver utan matematik. En studie av matematik i yrkesutbildning och yrkesliv*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet.]
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). Mästerlära som lärandeform av idag. I K. Nielsen & S. Kvale *Mästarlära: lärande som social praxis* (s. 27–46). Studentlitteratur.

- Nylund, M. & Gudmundson, B. (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.
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.177164>
- Persson Thunqvist, D. (2018) Yrkesutbildning i ett nutidshistoriskt perspektiv. I M. Gustavsson & S. Köpsén (Red.), *Yrkesutbildning – mellan skola och arbetsliv* (s. 23–44). Studentlitteratur.
- Persson Thunqvist, D. & Axelsson, B. (2012). "Now it's not school, it's for real!": Negotiated Participation in Media Vocational Training. *Mind, culture and activity*, 19(1), 29–50. <https://doi.org/10.1080/10749039.2011.632048>
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of management studies*, 43(3), 623–639. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x>
- Roulston, K. (2001). Data analysis and `theorizing as ideology`. *Qualitative Research*, 1, 279–302.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- SCB. (2020). *Personal i förskolan efter utbildning*. <https://www.scb.se/hitta-statistik/temaomraden/jamstallldhet/jamstalld-utbildning/personal/personal-i-forskolan-efter-utbildning/> Uppdaterad 2020-05-26
- Sinding, C. & Aronson, J. (2003). Exposing failures, unsettling accommodations: tensions in interview practice. *Qualitative Research*, 3(1), 95–117. <https://doi.org/10.1177/1468794103003001770>
- Skolinspektionen. (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken – en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2011/arbetsplatsforlagd-utbildning-i-praktiken/>
- Skolinspektionen. (2013). *Fördjupad tillsyn på yrkesprogram*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/fordjupat-tema-reg-tillsyn/2013/yrkesprogram/fordjupat-tema-tillsyn-apl.pdf>
- Skolinspektionen. (2014). *Undervisning på yrkesprogram*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2014/undervisning-pa-yrkesprogram/>
- Skolinspektionen. (2016). *Samverkan för bättre arbetslivsanknytning*. <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Granskningsrapport/Kvalitetsgranskning/samverkan-for-battre-arbetslivsanknytning/>
- Skolinspektionen. (2017). *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter->

- stat/granskningsrapporter/tkg/2017/yrkesgymnasium/helhet-i-utbildningen-pa-gymnasiets-yrkesprogram_2017.pdf
- Skolverket. (1998). Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck. Rapport nr 149.
- Skolverket. (2012). Handledarutbildning inom gymnasialyrkesutbildning. Resultat från kartläggning genomförd sep-dec 2012.
- Skolverket. (2013). *Uppdrag om utbildning för handledare som tar emot elever på arbetsplatsförlagt lärande*. Dnr 2013:00017.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=3131>
- Skolverket. (2017). Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017 Dnr 2016:01706. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3766>
- Skolverket. (2019). *Skolverkets årsredovisning 2019*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=6297>
- Skolverket. (2020a). *Elever i gymnasieskolan läsåret 2019/20* Tabell 5A 2020-12-14. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Gymnasieskolan&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2019/20&run=1>
- Skolverket. (2020b). Lärare i olika lärarkategorier, läsåret 2019/20 Tabell 5A. 2020-12-01
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Gymnasieskolan&omrade=Personal&lasar=2019/20&run=1>
- Skolverket. (2020c) SKOLFS 2020:37 Programstruktur Barn- och fritidsprogrammet.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode%3DBF001%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa9295>
- Skolverket. (2021) Läroplan för gymnasieskolan, 2011.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659807/1553964056811/pdf2705.pdf>
- Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. I L. Gasser & M. Huhns (Red.), *Distributed artificial intelligence* (s. 37–54). Morgan Kaufmann.
- Stenhouse, L. (1983) The Relevance of Practice to Theory. In: *Theory into Practice*, 22(3), 211–215.
- Suchman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2, 21–39.

- Sundli, L. & Søndena, K. (2007) Reflektion och handledning i lärarutbildningens praktik. I C. Brusling & G. Strömqvist, (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 167–196). Studentlitteratur.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work. *Journal of Education and Work* 20(5), 453–466.
<https://doi.org/10.1080/13639080701814414>
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2008). Assessment In Practice: An inspiration from apprenticeship., *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 97–116. <https://doi.org/10.1080/00313830701786719>
- Tsagalidis, H. (2009). Därför fick jag bara Godkänt: Bedömning i karaktärsämnen på HR programmet. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet.]
- Utbildningsdepartementet. (2002) *Skollag för kvalitet och likvärdighet* (SOU 2002:121) <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2002/12/sou-2002121/>
- Vaughan, K. (2018). Even better than the real thing: Practice-based learning and vocational thresholds at work. I S. Choy, G-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of vocational education and training experiences. Purpose, practice and principles* (s. 189–206). Springer.
- Von Schantz Lundgren, I., Lundgren, M., & Svensson, V. (2013). Learning study i gymnasial yrkesutbildning – En fallstudie från ett hantverksprogram. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1), 1–16. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.13v3i1a6>
- Wegener, C. (2014). A situated approach to VET students' reflection processes across boundaries. *Journal of Education and Work*, (27)4, 454–473. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.758358>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000) Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. I E. Wenger-Traynor, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Traynor (Red.), *Learning in landscapes of practice: A framework* (s. 13–29). Routledge.
- Wheelahan, L. M. (2010). *Literature review: The quality of VET*. LH Martin Institute for Higher Education Leadership and Management, University of Melbourne.
https://www.academia.edu/32171786/Literature_review_The_quality_of_teaching_in_VET
- Wyszynska Johansson, M. (2018). *Student experience of vocational becoming in upper secondary vocational education and training: Navigating by feedback* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet.]

- Wyszynska Johansson, M. & Henning Loeb, I. (2015). Yrkeselevers erfarenheter om bedömning och återkoppling – kritiska röster från Barn- och fritidsprogrammet. *Forskning och undervisning och lärande*, (14), 6–23.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and work*, 22(1), 15–33.
<https://doi.org/10.1080/13639080802709620>
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48, 395–404.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003>
- Yrkesutbildningsdelegationen. (2007). *Yrkesutbildningsdelegationens verksamhetsberättelse*, U2007/20/G.
- Åberg, K. (2009). *Anledning till handledning: Skolledares perspektiv på grupphandledning*. [Doktorsavhandling, Högskolan i Jönköping.]
- Öhman, A. (2017). *Återkoppling i interaktion: En studie av klassrumsbaserad bedömning i frisörutbildningen*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet.]
- Örling, K. (2004) Lärande i vårdens vardag. I E. Jernström & R. Säljö (Red.), *Lärande i arbetsliv och var dag*. (s. 170–185) Brain books.

Intervjuguide 2

APL – vad tänker du kring det?

Vad gör du för att planera för apl?

När?

Hur?

Vem hjälper dig?

Samverkan skolor/företag?

Programråd?

Rektor? Utb kontor?

Kontakt med apl handledare?

Besök?

APL betydelse för yrkesutbildning?

Förändring över tid? APU-APL.

Arbetsplatsen hur behandla/knyta an till den på skolan.

Uppgifter på apl?

Skillnader skolundervisning / verksamhet på apl?

Elevers inställning till apl?

Handledares?

Stöd från kollegor, rektor, andra?

Yrkesbakgrund, program, arbetat som lärare länge, reguljär utbildning /
lärling?

PAPER

I

Licentiatavhandling

Handledare och handledning – gymnasial yrkesutbildning på förskola

Åsa Mårtensson

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
LiU-PEK-R-259
Augusti 2014

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
LiU-PEK-R-259

ISBN: 978-91-7519-269-7

Linköpings universitet
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
SE-581 83 Linköping, Sweden
Tel 013-28 10 00

Tryck: Linköpings universitet, LiU-Tryck 2014

Innehåll

Förord	6
1. Introduktion	7
Historisk bakgrund till dagens utformning av yrkesutbildning på gymnasieskola	9
Gy11	10
Från APU till APL	11
Sammanhanget för studien	13
Barn- och fritidsprogrammet	13
APL på Barn- och fritidsprogrammet	14
Handledare i förskolan och deras yrkeskunnande	14
Syfte	16
Frågeställningar	16
Disposition	16
2. Perspektiv på yrkesutbildning och handledning	18
Forskning med fokus på Barn- och fritidsprogrammet	18
Yrkesutbildning	19
Lärande på arbetsplatsen	19
Tillägnandet av yrkesidentitet	20
Deltagande process	21
Reflektionens betydelse för lärande på arbetsplatsen ..	21
Forskning om handledning	22
Handledning generellt	23
Två modeller för handledning	23
Handledning för yrke	24
Handledning för yrken inom pedagogisk verksamhet ...	25
Handledare i ett europeiskt perspektiv	26
Sammanfattning av perspektiv på yrkesutbildning och handledning	27
3. Teoretiskt perspektiv	29
Situerat lärande	29
Praktikgemenskaper	29
Legitimt perifert deltagande	32
Teoridiskussion	33
Sammanfattning av teoretiskt perspektiv	35
4. Metod	37
Design	37
Kvalitativa semistrukturerade intervjuer	37
Skapande av intervjuguide	37
Urval	37
Genomförande	38
Analysmetod	39

Tematisk analys	40
Tillvägagångssätt	40
Fallgropar i tematisk analys.....	43
Metoddiskussion	43
Etiska ställningstaganden.....	44
Kvalitetsaspekter.....	45
Generaliserbarhet	45
5. Resultat.....	47
Varför handledarna väljer att bli handledare	49
Det är personligt berikande	49
Det ger personlig kunskapsutveckling	49
Det leder till eftertanke och reflektion	50
Kan påverka nästa generation.....	50
Vad eleverna lär under APL ur handledarnas perspektiv.....	53
Vad handledarna vill att eleverna ska lära – Generella arbetslivskunskaper.....	53
Vad handledarna vill att eleverna ska lära – Specifika yrkeskunskaper	54
Det eleverna lär på APL enligt handledarna – generella arbetslivskunskaper	57
Det eleverna lär på APL enligt handledarna – specifik yrkeskompetens	58
Hur handledning går till	60
Handledning ”på tu man hand”	62
Handledning ”i farten”	63
Vad handledarna talar om att de gör för att stimulera elevernas lärande.....	65
Sammanfattning av resultaten.....	72
6. Diskussion.....	74
Förskolan som praktikgemenskap.....	74
Gymnasieutbildning på förskola	75
Lärande genom legitimt perifert deltagande	76
Hur handledning för yrkesutbildning organiseras och går till..	77
Organiserad handledning	78
Oorganiserad handledning	79
Att sätta gränser för yrkeslärande	80
Finns det ett bästa sätt?	80
Handledaren	81
En oldtimer som lär	81
Olika sätt att se på och göra handledning	83
Vad eleverna lär och inte lär.....	85
Varför APL?	86

Implikationer för gymnasieutbildningen samt förskolan som	
praktikgemenskap	87
Yrkeslärares relationer till arbetsplatsen.....	87
Förskolan som praktikgemenskap	88
Utbildningsanordnarnas ansvar för APL	88
Förslag på fortsatt forskning	89
7. Referenser	90

Förord

Denna licentiatuppsats har kommit till inom ramen för forskarskolan i yrkesämnenas didaktik. Mitt intresse har riktats mot de handledare och den handledning som eleverna på Barn- och fritidsprogrammet erbjuds under den arbetsplatsförlagda delen av sin utbildning.

Att gå i forskarskola kräver många saker. Inte minst hårt arbete, fokus och en kropp som håller för att sitta stilla långa stunder. Det kräver också välvilliga människor runt omkring. Inte minst behöver man bli insläppt i den gemenskap där forskningen blir till. Att få tillträde till denna forskargemenskap känns som ett stort förtroende som jag är skyldig många tack. Till att börja med krävdes det en välvillig huvudman och skolledning samt ett tillåtande sammanhang att vistas i. I detta sammanhang är ni många som är värda tack. Alla kollegor på Anders Ljungstedts gymnasium som med intresserade frågor följt mitt arbete när jag ibland själv har tvivlat, tack! Alla kollegor på Linköpings universitet och IBL som har förklarat, visat och hjälpt mig forma mina tankar kring detta arbete, tack! Alla ni i forskarskolan som emellanåt har varit de enda som egentligen förstått hur livet har sett ut, tack för att ni har funnits där och hoppas att vi ses igen.

Som modeller för hur handledning kan gå till i ett annat sammanhang än det jag har studerat har min huvudhandledare Per Andersson och bihandledare Sofia Nyström kompletterat varandra och alltid haft goda idéer, mycket kunskap och stöttande ord när dalarna har känts djupa och hindren allt för höga för mig, tack! Ett stort tack vill jag även rikta till min familj och mina vänner som har fungerat som en ventil mot verkligheten och aldrig gjort det möjligt att fastna i studierna för länge eller för mycket. Ni har bidragit mer än ni nog förstår till att denna uppsats blev klar.

Men, utan ni handledare för elever från Barn- och fritidsprogrammet som tog er tid och kraft att svara på mina frågor och så ingående förklara hur ni gör och tänker, utan er hade det inte blivit någonting alls, tack!

1. Introduktion

Hur och var lärde du dig ditt yrke? Vem lärde dig det? Oavsett vilket yrke du arbetar inom idag har du sannolikt mött någon som har introducerat dig och gett dig för yrket viktiga begrepp och kunskaper. Yrkesutbildning har historiskt gått från att ske framförallt på arbetsplatsen till att idag, i många fall, handla om minst 3 års studier på gymnasieskola. Hur väl skolan än kan efterlikna arbetslivet blir det svårt att till fullo förbereda eleverna för vad som väntar på arbetsplatsen efter avslutad utbildning.

Den här studien syftar till att studera och förstå den handledning och den yrkesutbildning som personalen på förskolan erbjuder gymnasieelever inom ramen för Barn- och fritidsprogrammet (BF). Som en del av sin gymnasieutbildning går eleverna på BF, precis som på alla yrkesprogram, ut på en arbetsplatsförlagd del av utbildningen, så kallat arbetsplatsförlagt lärande (APL), under minst 15 veckor för att lära yrket tillsammans med redan yrkesverksamma.

Enligt gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) ska all utbildning på gymnasiet följa styrdokumentet. En utvärdering av den arbetsplatsförlagda delen av gymnasieutbildningarna år 2010 visade att så inte alltid var fallet (Skolinspektionen, 2011). Utvärderingen fann även stora skillnader i kvalitet vad gällde APL mellan både olika skolor och program och även mellan olika program på en och samma skola. Att styrdokumentet ska följas även på arbetsplatsen innebär att yrkesläraren har ansvaret för att utbildningsmålen uppfylls även när eleven är på arbetsplatsen. Handledaren på arbetsplatsen utgör under denna period skolans förlängda arm. Dessa handledares uppdrag eller kvalifikationer skrivs inte fram i styrdokumentet för gymnasieskolan.

Eleverna på BF ska bland annat lära sig bemöta, stödja och assistera människor (Skolverket, 2011). Dessa former av kunskap är svåra att konkret arbeta med i gymnasieskolans klassrum. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen ger därför mycket viktiga tillfällen att lära och utveckla de kunskaper som annars ofta bara kan samtalas om i klassrummet. På skolan arbetar lärare, ofta med pedagogisk utbildning och erfarenhet, med att möta elever för att uppfylla de nationellt uppsatta målen för utbildningarna. Under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen möter eleverna yrkeskunnig förskolepersonal som i sin roll som handledare även de har som uppgift att stötta eleverna i sitt yrkeslärande.

Mitt intresse för det arbetsplatsförlagda lärandet kommer från mina 16 års erfarenhet som lärare på Barn- och fritidsprogrammet och före det förskollärare. I denna roll har jag både stått som lärare i klassrummet

tillsammans med elever och sedan mött en del av dem ute på arbetsplatserna tillsammans med deras handledare. Vid dessa möten har det ofta slagit mig hur väl eleverna har blivit mottagna på arbetsplatserna, hur mycket de har lärt sig och vilken enorm tillgång en duktig handledare kan vara för elevernas yrkeslärande.

År 2008 tillsattes Nationella lärlingskommittén med syfte att främja den arbetsplatsförlagda utbildning som bedrevs som försök i form av lärlingsutbildning. I dess slutbetänkande framhåller man att det krävs att universitet och högskolor lägger mer uppmärksamhet på och att mer resurser riktas mot yrkesutbildning inom lärarprogrammen. "Om det arbetsplatsförlagda lärandet nu ska öka i omfattning framöver behövs mer forskning riktad mot hur man lär i arbetslivet, samspelet med handledare och hur yrkeslärares roll påverkas" (SOU 2011:72 s. 55).

För att ge underlag till ökad kunskap om den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och den verksamhet som de yrkesverksamma ger gymnasieskolans elever tillgång till vill jag med denna avhandling lyfta fram handledarnas insatser samt belysa hur yrkesutbildning sker på arbetsplatsen förskolan.

Eftersom lärandet här har flyttat utanför skolans väggar är det även viktigt att betrakta denna verksamhet ur didaktisk synvinkel. Hur lärandet ska möjliggöras blir en fråga som även handledarna står inför och berörs av. Vid all utbildning är de didaktiska frågorna *Varför*, *Vad* och *Hur* centrala. *Varför*-frågan kallar Dahlgren (1990) även för legitimitetsfrågan och den besvarar varför ett visst innehåll kommer att finnas med. *Vad* handlar om undervisningens innehåll och *hur* handlar om på vilket sätt detta innehåll ska behandlas (Dahlgren, 1990). I detta sammanhang är *varför*-frågan i grunden besvarad genom de läroplaner som finns, men vad handledarna tar upp behöver inte relatera till läroplanen. Innehållsfrågan *vad* har gymnasieskolan ansvar för även under APL. Beroende på vad handledaren anser vara viktigt och vad praktikplatsen kan erbjuda för verksamhet kan frågan komma att besvaras olika på olika arbetsplatser. I den här studien blir *vad*-frågan till vad handledarna vill att eleverna ska lära och vad de anser att eleverna lär. *Hur* har gymnasieskolan valt att delvis besvara med att innehållet ska behandlas på arbetsplatsen istället för inom skolans väggar och detta kan därför ses som en *var*-fråga. På detta sätt har nu *hur*-frågan blivit handledarens fråga istället för som normalt lärarens. Därigenom har handledaren på arbetsplatsen inflytande över elevernas yrkeslärande.

Historisk bakgrund till dagens utformning av yrkesutbildning på gymnasieskola

Historiskt sett har det skett stora förändringar i hur yrkesutbildning organiseras. Den dominerande trenden har varit att arbetsplatsen och den erfarna yrkesarbetaren som förr kallades mästare, har ersatts av skolförlagd utbildning. Under den förindustriella perioden lärde individen sig ett yrke genom att gå som lärling hos en mästare. Gränserna mellan praktiskt yrkesutövande och teoretiska kunskaper fanns inte (Nilsson, 1981). Efter skråväsendets avskaffande år 1846 infördes det inte i Sverige, som i resten av Europa, någon lärlingslagstiftning. År 1912 tillkom en grundläggande obligatorisk lärlingsskola för ungdomar mellan 14 och 18 år som var anställda inom industri och hantverk. Dessutom infördes en frivillig fortsättning inom yrkesskola från 17 år där man skulle ha 3 års yrkeserfarenhet för att få tillträde. I denna yrkesskola skulle ungdomarna läsa yrkeskurser och mer allmänna ämnen. År 1918 föreslog regeringen inrättandet av praktiska ungdomsskolor eftersom det ansågs att det inte fanns möjlighet att bedriva yrkesutbildning på arbetsplatserna då specialiseringsgraden var så hög i industrin. Samma argument, så som allt för hög grad av specialisering i industrin, att yrkesutbildningarna inte möter dagens krav, att morgondagens arbetare behöver mer teoretiska kunskaper och att omfattningen av yrkesutbildningen behöver öka, har använts gång på gång genom hela 1900-talet för att gradvis förflytta utbildning från arbetsplatsen till skolan (Nilsson, 1981; SOU 2008:27).

På 1960-talet framfördes det krav om att eleverna behövde tränas mer i samarbete, planering och problemlösning i sina framtida yrken. Samtidigt kritiserades även bristen på objektiva bedömningsgrunder i yrkesutbildningen. År 1964 beslutade riksdagen att alla ungdomar skulle få en minst 2-årig utbildning efter grundskolan. Gymnasiet (teorietisk), fackskolan (mer praktisk än gymnasiet) och yrkesskolan (praktisk) samordnades. År 1971 gick de tre samman till en skolform under Läroplan för gymnasieskolan (Lgy70). Yrkesutbildning fanns nu på 13 linjer som i årskurs 2 delades upp mot specifika branschriktade yrken. En av linjerna var Barn- och ungdomslinjen (som senare kom att byta namn till Barn- och fritidsprogrammet). Svenska var obligatoriskt på alla linjer och det fanns möjlighet att välja till ämnen som matematik och engelska. Utbildningar mot arbeten inom den växande offentliga sektorn var en ny företeelse med reformen. Efter införandet av Lgy70 minskades tiden för yrkesämnena kraftigt och färdigutbildningen skulle ske efter avslutad gymnasieskola på arbetsplatserna under så kallade färdigutbildningsavtal. Sådana avtal kom endast tillstånd inom ett fåtal branscher och en utökning av gymnasiet till 3 år föreslogs därför 1987 (SOU 2008:27).

Nästa reform inom gymnasieskolan skedde 1994. *Läroplan för de frivilliga skolförbarna* infördes efter krav på mer flexibilitet i yrkesutbildningarna. Efter reformen fanns 16 nationella program, varav två var studieförberedande. Kontakten med branschen skrevs in i form av yrkesråd i läroplansgrupper vid framarbetandet av läroplanen. Dessa yrkesråd kom inte till stånd inom alla program och fick inte den roll som var avsett. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (APU) ökade från cirka 6 procent till 15 procent av utbildningen och krav ställdes på en utbildad handledare på arbetsplatsen. APU var avsedd att vara realistisk mot de krav som ställdes efter avslutad utbildning och skulle ha en utslussningseffekt för eleverna. Den ökade andelen tid på arbetsplatsen skulle överbrygga problemet med det glapp som hade funnits mellan den skolförlagda delen av utbildningen och den praktik eleverna gjorde på arbetsplatser (Skolinspektionen, 2011). Ett problem som uppstod i samband med APU var enligt Utbildningsdepartementet (SOU 2008:27) att små företag hade svårt att skicka personal på handledarutbildningar. I och med Lpf94 infördes fler allmänna ämnen på samtliga yrkesutbildningar då de högre utbildningarna ansågs behöva en bredare rekryteringsbas och industrin i högre utsträckning än tidigare krävde goda kunskaper både i allmänna ämnen och i yrkesämnena. APU kunde i sista hand skolförläggas om det inte gick att hitta platser för eleverna på en arbetsplats. Fortfarande skulle yrkesutbildning i gymnasieskolan vara förberedande för yrkeslivet och färdigutbildningen skulle ske i arbetslivet. År 2000 påtalade en parlamentarisk utredning ett ökat behov av generella kunskaper inom industrin och ökningen av allmänna ämnen låg fast. År 2004 ändrades den hållningen i och med propositionen *Kunskap och kvalitet – elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan*. Ökade specialiseringskrav inom industrin skulle mötas med att gymnasiet nu skulle ge eleverna special- såväl som nyckelkompetenser¹ (SOU 2008:27).

Gy11

Hösten 2011 sjösattes den nya skollagen (SFS 2010:800), nya program mål och kursplaner (SFS 2010:2039) för gymnasieskolan som har kommit att gå under namnet Gy11. Anledningen till reformen var att den borgerliga regeringen som tillträdde år 2006 ansåg att det fanns ett antal

¹ Med nyckelkompetenser avses enligt EU-lagstiftningen en kombination av kunskaper och färdigheter. Exempel på nyckelkompetenser är kunskaper i språk, matematik och teknik, digital kompetens, förmåga att lära, social och medborgerlig kompetens, initiativförmåga och företaganda samt en kulturell medvetenhet. (Europaparlamentets och rådets rekommendationer om nyckelkompetenser för livslångt lärande, 2006)

problem med den gamla gymnasieskolan (Dir. 2007:8). Bland annat uppmärksammades att andelen elever som inte fått slutbetyg från de yrkesinriktade programmen var stor. Än en gång kom fokus att hamna på de snabba förändringar i arbetslivet som kräver flexibla utbildningar. Detta innebar, skrev regeringen, att utbildningarna behövde anpassas till dessa förändringar. Vidare fanns ett problem i att gymnasieskolan i allt för hög utsträckning varit inriktad på att eleverna skulle gå vidare till högskola och universitet (Dir. 2007:8).

Gy11 innebar en hel del förändringar för gymnasieskolan. Efter reformen finns idag 18 nationella program. 12 av dessa är yrkesprogram och sex högskoleförberedande. Några program tillkom (bl.a. Ekonomi-programmet, Humanistiska programmet samt VVS- och fastighetsprogrammet), andra försvann (Individuella programmet) och Medieprogrammet blev en inriktning på Samhällsprogrammet.

De högskoleförberedande programmen ska förbereda eleverna för högskolestudier och efter ett yrkesprogram ska eleverna vara väl förberedda för yrkeslivet. Yrkesutbildningen ska hålla hög kvalitet och leda till skicklighet i yrket. Alla elever på ett yrkesprogram ska fortfarande ha möjlighet att uppnå grundläggande högskolebehörighet under gymnasieutbildningen (SFS 2010:800).

Från APU till APL

Många gymnasieskolor har problem med att tillgodose god kvalitet i den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen (Skolinspektionen, 2011). Syftet med APU var att arbetslivet skulle påverka innehåll och pedagogik i skolorna vilket inte blev fallet (Skolverket, 2000). Förändringar i arbetslivet skulle innebära ett förvandlingstryck på skolornas etablerade sätt att tänka kring kunskap och lärande och på så sätt skulle arbetslivet påverka pedagogiken i skolorna. Skolverket konstaterar att organiseringen av den arbetsplatsförlagda delen av utbildningarna är en komplicerad utbildningsadministrativ modell. Det förutsätts att det som lärs på arbetsplatsen går att knyta an till läroplanens mål och detta kräver noggrann samplanering mellan skola och arbetsplats (Skolverket, 2000). Problem med APU var enligt Skolinspektionen (2011) att skolorna hade låga ambitioner, att lärarna inte fick tillräckliga resurser för att följa elevernas utveckling under APU, att kursplanerna inte användes under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen och att betyg gavs på oklara grunder. Det framkom även att handledare efterfrågade ett tätare samarbete med skolorna och tydligare instruktioner för vad som förväntades av dem som handledare (Skolinspektionen, 2011).

Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen har lyfts fram genom skärpta skrivningar i och med Gy11. Alla yrkesprogram ska innehålla minst 15 veckors arbetsplatsförlagt lärande (APL). APL ersätter den tidigare

benämningen APU. Omfattningen är den samma som före 2011, men nu får utbildning endast bedrivas om APL kan erbjudas (SFS 2010:2039). I Lpf94 fanns det skrivningar som antydde att handledaren behövde vara insatt i den arbetsplatsförlagda utbildningens roll i utbildningen. Efter 2011 ska det enligt Gymnasieförordningen (SFS 2010:2039) alltid utses en handledare på arbetsplatsen. Handledarens roll i utbildningen framhålls nu på ett tydligare sätt än tidigare när man skriver att "För en elev som deltar i arbetsplatsförlagt lärande ska det utses en handledare på arbetsplatsen. Som handledare får bara den anlitas som har nödvändiga kunskaper och erfarenheter för uppdraget och som även i övrigt bedöms vara lämplig" (SFS 2010:2039 s. 8).

Handledaren är synlig även i styrdokumentens kunskapskrav som samarbetspartner för eleverna på alla yrkesprogram. Handledaren ska vara elevens samarbetspartner och fungera som ett stöd för eleven att nå upp till de kunskapskrav som Skolverket ställer. På detta sätt återfinns Barn- och fritidsprogrammets handledare som elevens samarbetspartner i vissa kurser när Skolverket definierar vad eleverna ska kunna efter avslutad kurs. Exempelvis står det i kursen "Pedagogiskt arbete" för betyget E att "Eleven planerar, organiserar och utför i samråd med handledare vanligt förekommande enkla arbetsuppgifter och aktiviteter på ett yrkesmässigt sätt" (Skolverket, 2014a).

År 2012 gick drygt 35 procent av alla Sveriges gymnasieelever ett yrkesprogram (Skolverket, 2013). Under APL har eleverna tillgång till en realistisk miljö, modern utrustning och de resurser som en yrkesskicklig handledare kan erbjuda. Gymnasieförordningen lämnar det relativt fritt för varje skola att organisera det arbetsplatsförlagda lärandet som det passar skolan och respektive bransch. Det är huvudmannens ansvar att skaffa praktikplatser till eleverna. Det är rektor som beslutar om hela eller delar av kurser ska förläggas till arbetsplatser och hur fördelningen av dessa perioder ska se ut. En vecka som eleven befinner sig på en arbetsplats ska räknas som 23 timmar undervisningstid. På många skolor delegerar rektor uppgiften att besluta om APL till programarbetslag eller enskilda lärare (SFS 2010:800).

Friheten i organisering av utbildning och APL leder till att det kan se väldigt olika ut mellan kommuner, skolor och program. Där vissa program har eleverna ute på APL en eller två dagar i veckan regelbundet under långa perioder har eleverna på andra program arbetsplatsförlagd tid hela veckor utspridda under tre år. Det är inte ovanligt att den praktikförlagda delen av utbildning ökar mot den senare delen av utbildningen. Vad eleverna ska lära på APL är också upp till varje skola att fatta beslut om. Ett sätt för skolan att styra innehållet i praktiken är att eleverna får med sig arbetsuppgifter att genomföra under praktikperioden. Dessa

arbetsuppgifter kan utformas som att ta reda på fakta om arbetsplatsen eller som specifika uppgifter eleverna ska genomföra (SFS 2010:2039).

Vid Skolinspektionens utvärdering framkommer att ett av de program som klarar sig bäst vid alla utvärderingar av praktikförlagd utbildning är Barn- och fritidsprogrammet (Skolinspektionen, 2011).

Sammanhanget för studien

I följande avsnitt beskrivs det sammanhang där studien är utförd. Handledarna som är i fokus arbetar på förskolan och ska där ta emot elever från Barn- och fritidsprogrammet. Yrkeslärande genom handledning blir centralt eftersom det traditionellt är ett dominerande sätt att utbilda för verksamheten. Vid traditionell skolforskning riktas fokus mot elever eller lärare men här kommer fokus att riktas mot arbetsplatsen och de handledare som tar emot eleverna under den arbetsplatsförlagda tiden av utbildningen.

Barn- och fritidsprogrammet

Barn- och fritidsprogrammet tillkom som ett svar på den offentliga sektorns behov av kompetent personal inom barn-, ungdom och även fritidssektorn. Programmet uppstod ur en sammanslagning mellan framförallt Vårdlinjens Barn- och ungdomsgren men även specialkursen för bad- och idrottshallspersonal och vissa delar av gamla Sociala linjen (Skolverket, 1997).

BF är ett yrkesprogram där eleven efter examen ska ha de kunskaper som behövs för att arbeta med barn, ungdomar och vuxna inom pedagogiska och sociala yrkesområden eller i fritids- och friskvårdssektorn. Viktiga kunskapsområden är att kunna möta, assistera och stödja människor. Vidare framhålls förmågor som att vara lyhörd, kreativ och att med omdöme kunna skapa optimala förutsättningar för alla människors delaktighet och lärande (Skolverket, 2011).

BF har tre inriktningar: Fritid och hälsa, Pedagogiskt arbete och Socialt arbete. Exempel på yrkesutgångar inom Fritid och hälsa är bad- och sporthallspersonal och personlig tränare. Inriktningen Pedagogiskt arbete har yrkesutgångar som till exempel barnskötare och elevassistent. Efter att ha gått inriktningen Socialt arbete kan eleven arbeta som väktare, personlig assistent eller som stöd- och serviceperson inom funktionshinderområdet. Gemensamt för alla inriktningarna är att de förbereder för arbeten där människan står i centrum. Som för alla yrkesprogram ska APL förekomma under minst 15 veckor. All APL ska vara riktad mot tänkt yrkesutgång (Skolverket, 2012). År 2013 började ungefär 3 100 elever på BF och av dem var knappt två tredjedelar flickor. Sammanlagt gick det samma år cirka 9 400 elever på programmet (3

årskullar) varav 2 000 på inriktningen Pedagogiskt arbete (Skolverket, 2014b).

APL på Barn- och fritidsprogrammet

Som tidigare beskrivits är det fritt upp till varje huvudman att organisera utbildningarna som det passar den lokala skolan och branschen. Den beskrivning som görs här kommer ur egen erfarenhet och kontakter med gymnasieskolor sedan 15 år. Den stämmer bra överens med den sammanställning som Skolinspektionen gjorde år 2011 för hur skolorna klarar att uppfylla målen för APU (Skolinspektionen, 2011; se även Lemar, 2001). Ett typiskt upplägg av den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen på Barn- och fritidsprogrammet är att eleverna i årskurs 1 är ute på en kortare APL för att bekanta sig med vald utbildning. I årskurs 2 sker APL inom vald inriktning för att i årskurs 3 avsluta med en längre period APL. Den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen kan förläggas alla dagar i veckan men kan också förekomma under enstaka dagar under flera veckor beroende på vad som passar verksamheten där APL är förlagd och hur skolor har valt att organisera läsning av gymnasiegemensamma ämnen. Vissa kurser kan vara praktikförlagda upp till 90 procent av kurs tiden medan andra läses till större del i skolan. APL på förskola förekommer ofta under hela veckor och under längre perioder.

De arbetsplatser som tar emot en elev på APL får innan eleverna börjar information om elevens namn, vem som är ansvarig för kursen, kursmål och annan praktisk information. Den person som är utsedd att handleda eleven får ofta en inbjudan till en kortare handledarutbildning. Tillsammans med handledare på arbetsplatserna ska alltså lärarna i gymnasieskolan utveckla de beskrivna kunskaperna hos eleverna.

Trots att BF är ett av de program som i Skolverkets och Skolinspektionens utvärderingar får bäst kritik anser jag att det finns anledning att belysa den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. På BF utbildas (bland annat) barnskötare som ska lära sig att bemöta barn. Denna utbildning äger i mycket stor utsträckning rum i ett klassrum där det är mycket svårt att efterlikna en realistisk miljö. För att lära de så viktiga yrkeskunskaperna går eleverna ut på arbetsplatsförlagt lärande under 15 veckor. De yrkesverksamma som då fungerar som handledare blir då viktiga för eleven och utbildningen.

Handledare i förskolan och deras yrkeskunnande

I förskolan arbetar två yrkesgrupper, förskollärare och barnskötare, som har olika utbildningar och lön. De flesta barnskötare har en minst 2-årig gymnasieutbildning (BF) eller en kortare gymnasial påbyggnadsutbildning. Förskollärarna har minst 2 års högskoleutbildning. Både barnskötare och

förskollärare kan fungera som handledare för elever från BF. Förskollärarna kan handleda studenter från förskolläraryrkesutbildning men det kan inte barnskötarna.

I den här studien är fokus på att förstå hur handledarna organiserar och bedriver den handledning som kommer ge eleverna tillgång till kårens yrkeskunnande under den arbetsplatsförlagda delen av barnskötarnas yrkesutbildning. Yrkeskunnande, kompetens och kvalifikation måste alltid relateras till en uppgift (Ellström, 1992). Yrkeskunnande är i det här sammanhanget de kunskaper och färdigheter som en individ behöver för att klara av arbetet på förskola. I detta yrkeskunnande ingår både motoriska färdigheter, attityder, kunskaper och metakognitiva färdigheter. Kunskaper kan vara av både explicit och implicit form. De explicita kunskaperna är de som kan verbaliseras medan de implicita är kunskaper som (ännu) inte kan formuleras i språklig form. Ellström skiljer även på formella kvalifikationer och de faktiska krav som finns på arbetsplatsen (Ellström, 1992). För att bli anställd som förskollärare krävs idag förskolläraryrkeslegitimation medan det för barnskötaranställning inte finns några formella krav.

Förskolans verksamhet styrs av Läroplan för förskolan (Lpfö 98/10) som reviderades år 2010 (Skolverket, 1998/2010). Förskolans uppdrag är att lägga grunden för ett livslångt lärande. Förskolan ska vara rolig, trygg och lärorik för alla barn som deltar samt erbjuda trygg omsorg. Lpfö 98/10 betonar personalens förmåga att genom samspel med barnen få även föräldrarnas förtroende så att förskolan blir en positiv upplevelse för alla barn. De ska få erfara att göra framsteg och att vara en tillgång i gruppen. Verksamheten i förskolan ska förutom att vara trygg även utmana och locka till lek och aktivitet. Barnen ska få möjlighet att iaktta och reflektera och miljön på förskolan ska vara kulturellt levande och stimulerande. Barnens lärande ska stimuleras vilket förutsätter en aktiv diskussion i arbetslaget kring begrepp som kunskap och lärande (Skolverket, 1998/2010). Hur läroplanens mål ska uppnås är upp till varje arbetslag att bestämma. Vad som ingår i barnskötarens och förskollärarens yrkeskompetens definieras av läroplanen. Förskollärarens roll står tydligt uttryckt som ansvarig för verksamheten medan barnskötaren ingår i gruppen arbetslaget. Vad dessa skillnader i handledarnas olika positioner i förskolan innebär för deras arbete som handledare fanns det inte möjlighet att ta hänsyn till vid denna studie men skulle vara ett intressant område för vidare studier. Förskolepersonalens yrkeskunnande kan vid en läsning av Lpfö 98/10 kortfattat uttryckas som att de ska kunna arrangera rolig verksamhet där det finns möjlighet för alla barn att utvecklas och lära.

Personalens yrkeskompetens är oklart definierad och utan klara regler och därför finns ett stort handlingsutrymme för arbetsgrupperna att

utforma verksamheten och ett gemensamt arbetssätt (Ohlsson, 1996). Läroplanen för förskolan skriver fram ett *vad* som ska göras men inte *hur* detta ska göras. Arbetet i förskolan beskrivs som relationsinriktat vilket betyder att personalen arbetar i nära relation till barnen och övriga i personalgruppen. Personalens kompetens beskrivs som individuell snarare än kollektiv då personligheten och de egna värderingarna är framträdande i arbetet med barnen. Kompetensen beskrivs vidare som tyst och erfarenhetsutvecklad snarare än inlärd vid formell utbildning. Förskollärare uttrycker själva att deras yrkeskunnande bland annat handlar om att få barnen att känna sig trygga (Ekström, 2007).

Med en bakgrund där en viktig del i yrkesutbildningen till barnskötare sker på arbetsplatsen och att handledaren där är en central person för elevernas yrkeslärande menar jag att det finns ett behov av att vidare studera den handledning som eleverna möter som en del av det arbetsplats förlagda lärandet på Barn- och fritidsprogrammet.

Syfte

Syftet med den här studien är att förstå handledning och yrkeslärande på förskola ur handledarnas perspektiv. Studien avser att identifiera hur förskolans "old-timers" – handledarna – beskriver att de ger gymnasieeleverna möjlighet att komma in i praktikgemenskapen. Detta innefattar såväl motiven för att handleda, och hur handledningen görs, som vad handledning och deltagande i förskolans arbetspraktik leder till för gymnasieeleverna. Närmare bestämt fokuserar studien på följande frågeställningar:

Frågeställningar

Vilka motiv uppger handledare ligger bakom deras engagemang?

Vilka kunskaper anser handledarna att eleverna borde lära sig och lär sig genom sitt deltagande arbetspraktiken?

Vad gör handledarna för att eleverna ska komma in i praktikgemenskapen på förskolan?

Disposition

Den aktuella studien tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv på lärande vilket innebär att mänskliga handlingar ska förstås i en historisk och social kontext (Säljö, 2000). För den här avhandlingen innebär det att den inleds med en beskrivning av yrkesutbildning i ett historiskt sammanhang och framförallt hur yrkesutbildning flyttade från arbetsplatsen till skolan.

I kapitel 2 beskrivs tidigare forskning kring Barn- och fritidsprogrammet och hur yrkesutbildning traditionellt har gått till. Vidare beskrivs och diskuteras olika modeller för lärande på arbetsplatsen och framför allt

handledning. I kapitel 3 beskrivs studiens teoretiska ramverk och i kapitel 4 den metod, med datainsamling genom intervjuer som har använts för att uppnå syftet med studien. Resultatet av intervjuerna redovisas i kapitel 5 och i det sista kapitlet diskuteras studiens resultat i förhållande till teori och tidigare forskning.

2. Perspektiv på yrkesutbildning och handledning

I det här kapitlet ges en översiktlig bild av olika perspektiv på och tidigare forskning om utbildning för förskolan, lärande på arbetsplatsen och handledning. Handledning kommer inledningsvis att beskrivas generellt, sedan för yrkeslärande och med visst fokus på handledning för yrken inom pedagogisk verksamhet.

Forskning med fokus på Barn- och fritidsprogrammet

Gymnasieskolans Barn- och fritidsprogram har sällan varit det huvudsakliga fokuset för någon studie. Det finns dock tidigare forskning om lärarna som undervisar där (Lemar, 2001) och om elevernas identitetsskapande (Ambjörnsson, 2004).

Lärarna på BF uppfattar elevgruppen som en heterogen grupp ungdomar med stora skolsvårigheter och lärargruppen beskrivs som homogen. Eleverna påverkar lärarna till att utveckla ett förhållningssätt och arbetsmetoder som svarar mot dessa behov. Innehållet i programmet beskrivs enligt lärarna som personlighetsutvecklande och tillsammans med ett individanpassat förhållningssätt bestämmer det lärarnas handlingsmönster. Lärarna på BF är inte alltid utbildade för att undervisa i de kurser som finns inom programmets ramar (Lemar, 2001).

En annan aspekt som har belysts är hur flickor på BF och Samhällsprogrammet (SP) skapar genus i relation till klass och sexualitet. Flickorna på BF var mer utåtagerande och kunde tänja mer på gränserna för det accepterade än flickorna på SP. Flickorna på SP hade med sannolikhet högre status men samtidigt en snävare ram för hur de skulle bete sig som kvinna (Ambjörnsson, 2004).

Forskning om utbildning för arbete inom förskolan har dominerats av studier om förskolläraryrket (se exempelvis Folke-Fichtelius, 2008; Tallberg Broman, 1991; 1995). Förskolläraryrket var ett av de första som gjordes tillgängligt för kvinnor och yrket beskrevs som exklusivt lämpat för kvinnor. Utbildningarna konstruerades av kvinnor, för kvinnor och skulle leda till att förskolläraren inte bara skulle kunna något bestämt utan utbildningen skulle även förändra henne och ge henne en stark yrkesidentitet (Tallberg Broman, 1991). Fortfarande är anpassning till den rådande normen ett starkt inslag i utbildningen till förskollärare. Detta kontrollerar handledarna och lärarna genom de reflektionssamtal som

ingår som en del i utbildningens arbetsplatsförlagda del (Sundli & Söndenå, 2007).

Yrkesutbildning

Som tidigare beskrivits har yrkesutbildning historiskt skett på arbetsplatsen i större utsträckning än vad som är fallet i dag. Den forskning som berör yrkesutbildning går även under benämningar som till exempel arbetsplatslärande och yrkeslärande. Den tidigare forskningen kring lärande på arbetsplatsen är omfattande (se exempelvis Ellström & Hultman, 2004; Höghielm, 2005; Kvale, 1999). I stor utsträckning fokuserar den på hur den anställda personalen lär sig och utvecklas på arbetsplatsen.

Lärande på arbetsplatsen

Studier med fokus på lärande på arbetsplatsen är det ofta de individer som är satta att lära som är av intresse. Om fokus enbart riktas mot de som lär hamnar mentorer/handledare i skymundan. Forskning om arbetsplatslärande visar bland annat att lärande på arbetsplatsen kan delas upp i två ytterligheter, reproduktivt lärande och utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 1992; Fuller & Unwin, 2004). Den förstnämnda innebär att kunskap förvärvas i form av givna kunskaper, begrepp och metoder. Redan etablerad kunskap lärs vidare. Vid den senare formen är synen på lärande att det är ett ifrågasättande av givna föreställningar, kunskaper och materiella förutsättningar. Fokus ligger här på en ömsesidig utveckling hos både individen och verksamheten. Enligt en socialkonstruktivistisk tradition kan detta lärande ses som att omgivningen begränsar och möjliggör den lärandes handlande och samspel med andra. Omgivningen återskapas och förändras som ett resultat av detta lärande (Ellström, 1992; Ellström & Hultman, 2004).

Fuller och Unwins studier (2004) på många olika arbetsplatser visar att olika arbetsplatser inom samma bransch kan uppvisa olika möjligheter till lärande. De faktorer som bidrar till utveckling av arbetskraften och skapande av goda lärandemiljöer benämns som expansiva och skapar god grund för lärande jämfört med en restriktiv miljö. En expansiv miljö kännetecknas av att den inkluderar alla deltagare i beslutsfattande dialoger. Vidare respekterar man, tar tillvara och värdesätter de anställdas och nykomlingars kompetens. Man uppvisar tilltro till att deltagarna har omdöme att fatta beslut och visar att de har ledningens förtroende. I en expansiv lärmiljö ges stöd för hur arbetet ska utföras och konstruktiv feedback på utfört arbete, man underlättar utbyte av kunskap inom hela organisationen och det finns en stolthet över de produkter och tjänster som produceras. En nyckelfaktor för att underhålla ett hållbart lärande är bland

annat att bygga in stöd från chefer till de som befinner sig nära lärmiljöerna (Fuller & Unwin, 2004).

Med sociokulturellt perspektiv flyttas lärandefokus från individen till den process som pågår i en specifik situation och det lärande som därigenom uppstår. Om forskning om yrkeslärande bortser från handledaren åsidosätts en del av helheten eftersom hur handledaren uppfattar situationen kommer att påverka elevernas lärande. Faktorer som leder till att handledare upplever att de fungerade bättre som handledare är att de får utbildning i att vara handledare, har stöttande kollegor, får erfarenhet av rollen och därigenom förstår elevernas behov. Faktorer som sågs som hämmande var höga produktionskrav, ojämn arbetsbelastning, brist på tid och elevernas attityd. Brist på tid för att fylla rollen som handledare var den oftast rapporterade svårigheten (Billett, 2003).

Tillägnandet av yrkesidentitet

Att lära från en mästare är en gammal tradition som karakteriseras av att lärlingen går bredvid mästaren och allt eftersom utför allt mer kvalificerade arbetsuppgifter. Mästarlära, ibland benämnt lärlingslära, är knutet till en arbetsplats där eleven i samspel med mer kvalificerade lär ett arbete. Inom mästarlära betonas att lärande sker genom deltagande i ett kulturellt sammanhang. När fokus flyttas från ett personcentrerat förhållningssätt som i mästarlära till ett decentrerat förhållande där praktikgemenskapen blir en avgörande faktor för lärande synliggörs lärandets sociala aspekt (Nielsen & Kvale, 2000).

Gambles (2010) studie visar att den form av lärande som setts historiskt håller på att förändras. Den gamla mästertraditionen har ersatts med yrkeslärande på yrkesskola, kombinerat med praktik på företag, som en följd av vad som ses som svar på de ständigt föränderliga kraven på arbetsplatsen. Trots förändring i formen av lärlingslära skriver Gamble (2010) att det inte finns tecken på att hantverkslärande kommer att ske på annat sätt än genom "... a 'modelling' relationship between those already adapted in the craft and new initiatives" (Gamble, 2010 s. 186).

När Gamble (2010) ifrågasätter vad det är som gör att lärlings-traditionen fortlever över generationerna trots de förändringar som skett kommer hon fram till att ett av svaren är det handlar om tyst kunskap. På arbetsplatsen finns det en betoning på att föra yrkeskunnandet vidare i form av yrkesidentitet. Yrkeskunnandet tillhör hantverkaren, inte förmannen eller företaget. Detta ses som en kvarleva av de medeltida skråna där lärlingen var direkt underställd mästaren. (Yrkes)kunskapen ligger inbäddad i en pågående praxis och visar därför alla tecken på tyst kunskap, med fokus på att praktisk behärska det kunnandet, så är det samtidigt en specialiserad kunskap i en form som överskrider ett visst sammanhang. Det är just därför att dessa förhållanden är underförstådda

som de inte är möjliga att förklara explicit och uttalat och därför ofta beskrivs som ett mysterium (Gamble, 2010).

För att uppfylla utbildningskravet även under APL ska gymnasieskolorna använda läroplanernas mål som specificerar vad eleverna ska lära under utbildningen. Just denna tysta yrkeskunskap som bland andra Gamble (2010) beskriver finner Lundgren och von Schantz Lundgren (2012) att yrkeslärarna lär eleverna genom att använda sig av att visa, berätta och ställa frågor. Det är genom språket som yrkeslärarna förmedlar sina erfarenheter och yrkeskunnande genom att berätta om traditioner och historik och tala om de yrkesspecifika och ofta tysta kunskaperna som ligger i yrket. Lärarna förklarar, låter eleverna prova och öva för att utveckla det handlag som yrket kräver.

När undersköterskor berättar hur de har lärt sig yrket framkommer det att det är i det praktiska arbetet tillsammans med andra som yrket lärs. Det är i samspelet mellan äldre och yngre och mellan olika yrkeskategorier som lärandet sker vilket ger den kompetens som yrket kräver (Thunborg, 1999). Undersköterskor har precis som eleverna på Barn- och fritidsprogrammet gått en gymnasieutbildning och ska arbeta inom servicesektorn med bemötande som ett viktigt inslag.

Deltagande process

Forskare har tittat på identitetsutveckling genom deltagande i arbete där de bland annat betonar att deltagande är en process som leder till medlemskap i en praktikgemenskap (Lave & Wenger, 1991). För ett utförligare resonemang, se kapitel 4. Vid verksamheter som liknar den svenska gymnasieskolan och APL som kombinerar arbetsplatsförlagt lärande med yrkesskola handlar det inte om praktik och teori utan om två olika praktiker. Det handlar inte om kunskapsöverföring från skola till praktisk användning på arbetsplatsen utan om en process där eleven blir allt mer bekant med objekt och personer på arbetsplatsen (Tanggaard, 2007). Det centrala är att arbetsplatsen genererar en social miljö och ett ramverk för vilken kompetens som behövs (Groenwald m.fl., 2011).

Reflektionens betydelse för lärande på arbetsplatsen

Reflektion lyfts ofta fram som ett sätt att utveckla kunskaper och lära. Donald Schöns (1983) teori om den reflekterande praktikern har kommit att bli en ofta använd bild för hur kunskap utvecklas bland yrkeskunniga (se till exempel Lauvås & Handal, 2001; Molander, 1996). Tesen är att tänkandet är knutet till specifika situationer och att tänkandet sker samtidigt som handlingen utförs. Schön betonar att det är den omedelbara kopplingen mellan handling och reflektion som leder till kunskapsutveckling och nytta för praktikern. Den reflekterande praktikern lär sig genom att pröva sig fram och upptäcka vad hon gör medan hon gör

det. "Reflektion-i-handling" (reflection-in-action) är enligt Schön när den reflekterande praktikern prövar sig fram och upptäcker vad det är hon gör medan hon gör det. Reflektion av detta slag är ofta ordlös. Vid reflektion i handling skriver Schön att man diskuterar problemet med sig själv inom vissa bestämda ramar och att lösningen ofta handlar om att ifrågasätta dessa ramar. Att göra dessa, ofta omedvetna, ramar synliga och ifrågasätta dem är målet för reflektionen. Reflektion som sker direkt i handlingen skiljer Schön från "reflektion-över-handling" (reflection-on-action) som innebär att i efterhand reflektera över handlandet. Reflektion-över-handling är enligt Schön något som oftast sker när resultatet av en handling inte blev som man tänkt sig (Schön, 1983/1995).

Inom svensk forskning har bland andra Molander (1996) diskuterat att reflektion är att "... ta ett steg tillbaka för att se och tänka över sig själv och vad man gör, för att få perspektiv på en situation" (s. 143). Molander hävdar att reflektion kräver tid och är svårt att genomföra medan man är fullt upptagen med att genomföra handlingen. Det krävs distans till handlingen för att få perspektiv på den.

Att det råder en hel del olika sätt att tänka om begreppet reflektion visar en studie av Sundli och Söndenås (2007) kring trepartssamtal vid förskolläro-utbildning. De finner att användningen av handledningsstrategier blir ett sätt att kontrollera eleven. Handledaren kan genom att reflektera tillsammans med eleven därigenom lotsa eleven fram till det svar som handledaren vill ha. Eleven kan komma att svara det handledaren vill höra istället för att utvecklas sin yrkesteorin (Sundli & Söndenås, 2007). Om yrkesutbildning till yrken som är av en reflekterad art, till exempel läro-utbildning, förläggs allt mer till arbetsplatsen kan det leda till att yrket reproduceras och inte utvecklas (Stenhouse, 1983; Carlgren, 1999; Lauvås & Handal, 2001).

Vid arbetsplatsläro-ande förekommer det ofta en erfaren person som har till uppgift att läro nykomlingen de för yrket viktiga kunskaperna. Inom förskolan kallas dessa personer för handledare, inom annan verksamhet kan de gå under beteckningar som mästare, tutor eller mentor. Det yrkesläro-ande som bedrivs på förskolor sker bland annat genom det som de inblandade kallar för handledning.

Forskning om handledning

Forskningen kring handledning är omfattande. Det här avsnittet kommer att behandla forskning om handledning generellt för att sedan gå vidare mot handledning för yrkesläro-ande och speciellt för yrken inom pedagogiska områden.

Handledning generellt

Det råder en hel del olika åsikter om vad begreppet handledning innehåller. Begreppet används dessutom på många olika sätt inom många olika områden (Lauvås & Handal, 2001; Åberg, 2009). Detta finner Lauvås och Handal (2001) i sin forskning bero på att handledning försiggår inom många olika yrkesgrupper (psykologer, socionomer, organisationskonsulter m.fl.). Handledning ses dessutom ofta som en vardagsaktivitet som vem som helst kan ägna sig åt och som inte är vikt bara för speciellt kvalificerade personer. Detta motsätter sig Lauvås och Handal (2001) som menar att det krävs mer än att bara vara bra på det som ska handledas i för att vara lämpad att utföra handledning.

De flesta definitioner av handledning faller tillbaka på Caplans studier på 1960-talet. Han definierar tre olika former av handledning som benämns konsultation, kollegialt stöd och supervision. Handledning som konsultation sker mellan erfarna yrkesmänniskor och innehåller inte någon form av bedömning av den verksamhet som utförs. Kollegialt stöd som handledning är när yrkesutövare söker stöd hos varandra och delar ansvaret för de beslut som tas. Inom det som definieras som supervision sker handledning i en hierarkisk situation. Den som får handledning befinner sig i en underordnad position gentemot den som ger handledningen (Caplan, 1970). Handledning i denna studie kan liknas vid Caplans "handledning som supervision" eftersom det är en mer erfaren som handleder en person med mindre erfarenhet i syfte att lära ett yrke. Lauvås och Handal (2001) påpekar att Caplans forskning genomfördes på 1950- och 60-talet när "undervisning" definierades som en snävare verksamhet än vad den gör idag. Med en bred syn på undervisning går det mycket väl att se handledning som en form av undervisning.

Två modeller för handledning

Lauvås och Handal (2001) har genom sin forskning funnit två handledningstraditioner som används vid yrkeslärande. Modellerna är *lärlingsmodellen* som är en form av mästarlära och en modell som rör *handling och reflektion*. Handledning enligt *lärlingsmodellen* kännetecknas av att handledaren blir en förmedlare som hjälper lärlingen till rätta och ger den lagom svåra uppgifter. Denna situationsbetingade inläring har sitt ursprung i yrkestraditioner där en hel del av kunskapen är tyst. Den kännetecknas av att bra praktikplatser är där det förekommer bästa möjliga praxis och handledaren är en skicklig yrkesutövare. Idén bygger på att praxis utgör modell och målet är att kopiera och bemästra en förlaga. Här blir handledaren mer en förmedlare av lagom svåra uppgifter. Handledaren ska demonstrera, ge tillfälle till övning och korrigera om eleven gör fel. Lärlingsmodellen har stark koppling till Lave och Wengers

teori om lärande som situerad, en teori som utgör denna avhandlings teoretiska ramverk.

Den andra modellen att uppfatta hur yrkeslärande genom handledning på arbetsplats kan gå till (*handling och reflektionsmodellen*) är att den är en möjlighet att få prova sig fram i yrket och få tillgång till situationer som underlag för reflektion. En bra praktikplats är här en där det förekommer allsidig praxis. Här blir handledaren en medreflekterande som är duktig på att tolka och analysera situationer. Idén är att praxis ska utgöra ett exempel och målet är att få insikt i hur yrket kan utföras. Den här, mer reflektionspräglade, modellen finns oftare i professionsutbildningar med vetenskaplig förankring (Lauvås & Handal, 2001).

Dessa två modeller ger upphov till olika handlingar för handledaren. I *lärlingsmodellen* kommer handledningen att fokusera på handlingar; att demonstrera, öva och korrigera blir viktiga inslag. Handledarens roll blir även att kontrollera och bedöma elevens arbete. I *handling och reflektionsmodellen* kommer handledaren att, i en dialog med eleven där elevens frågor får styra, stödja eleven till kritisk granskning och kreativ kunskapsproduktion (Åberg, 2009). *Lärlingsmodellen* har kommit att kritiseras då ett antagande är att mästare inte lär av lärlingen. Jernström (2000) motsätter sig detta och skriver att det i *lärlingsmodellen* sker en utveckling och att mästare också lär av lärlingen.

När det på detta sätt finns olika sätt att uppfatta och tala om ett och samma begrepp är det av vikt att både utbildningsanordnare samt utförare har samma syn på begreppet. Utbildningens kvalité kan komma att påverkas om utbildningsanordnare vill att handledare ska fungera som "reflektionshandledare" medan de själva ser sig som "mästarlärare" (Lauvås & Handal, 2001).

Handledning för yrke

Handledning för yrkeslärande bör innebära att man stöttar andra till att utveckla en egen praxisteori. Medvetenheten om den egna praxisteorin är relativt låg i många yrken. Den teori som används i praktiken kan sällan formuleras. Den som får handledning, även om det är en nybörjare, bär alltid med sig föreställningar, erfarenheter och kunskaper som ligger till grund för den personliga praxisteorin. Det är denna, för nybörjare ofta svaga, praxisteori som ska utvecklas genom handledning (Lauvås & Handal, 2001).

Arbetet på förskola är av både pedagogisk och omvårdande karaktär. I kompetensbeskrivning för sjuksköterskor står det att sjuksköterskan måste kunna handleda sina medarbetare och studenter (Socialstyrelsen, 2005). Något liknande finns inte för förskoleområdet. Vad gäller handledning inom omvårdnadsutbildning finns mycket forskning (Brammer, 2006; Näf, 1999; Petersson & Vahlne 1997; Benner, 1993;

Öhrling, 2004). För att bli sjuksköterska krävs att de teoretiska kunskaperna får praktiseras och övas inom ramen för utbildningen för att sedan kunna utföras självständigt med det ansvar som sjuksköterskan har.Handledaren kan underlätta studenternas lärande på många sätt (Öhrling, 2004). Det finns många sätt att ta sig an handledaruppdraget. Hur sjuksköterskor uppfattar och tar sig an sin handledarroll påverkar studenternas lärande. Bland olika handledare finns det de som är väldigt fokuserade på studenternas behov till de som uppger att de helst inte vill vara handledare (Brammer, 2006).

I en försöksmodell där läroplanen för de yrkesförberedande programmen inom kommunal vuxenutbildning tillämpades tillsammans med yrkesträning på en arbetsplats konstaterades att de handledare som deltog i den studien inte såg sig själva som pedagoger. I detta fall var handledarna verkstadsarbetare utan pedagogisk utbildning (Höghi, 2005). De handledare som fokuseras i den här studien har däremot alla någon form av pedagogisk utbildning och kan alla anses vara pedagoger.

Inom övrig forskning kring handledning kopplat till yrkeslärande är grupphandledning ett populärt tema (Hammar Chiriac, 1999, 2010; Näslund, 2010). Denna form av handledning sker ofta för personalens fortsatta lärande inom yrket och faller utanför mitt fokus. Handledning i skolsammanhang handlar ofta om basgruppshandledning och handledning i klassrummet, vilket även det faller utanför avhandlingens intresseområde (Lundström, 2007). Där är det handledning i den klassiska skolsituationen som beskrivs, medan denna studie studerar handledning kopplad till yrkesutbildning. Om handledning inom universitet och högskola finns det mycket publicerat (Eriksson, 2007; Lindén, 1998; Magnusson, 2002). Att vara handledare, och speciellt forskarhandledare, handlar om att ha en förmåga att variera handledningen efter de studerandes individuella utveckling och behov (Lindén, 1998).

Handledning för yrken inom pedagogisk verksamhet

Handledning inom pedagogisk verksamhet handlar exempelvis om lärarstudenter som gör sin praktik som vanligen benämns verksamhetsförlagd undervisning (VFU). Lärarutbildningen har utvecklats från början av 1900-talet från att ha karaktär av en lärlingsmodell till att vara mer av en vetenskaplig förankrad modell. De direktiv som har funnits för att styra handledningen under VFU har varit av mer teknisk och administrativ karaktär än av pedagogisk karaktär. Målet för många handledare har varit att lära ut ett etablerat yrkesmönster enligt en mästaretradition. Lärarstudenterna ska lära metoder och tekniker för undervisning inom tämligen fasta ramar. Handledningen är inriktad mer mot ytliga karaktäristika än tänkandet om lärandet (Franke, 1990).

Enligt lärare som fungerat som handledare för lärarkandidater är det under praktik som yrket och ett speciellt förhållningssätt ska läras. Detta förhållningssätt lärs genom samspelet mellan student – lärare – elever. En av svårigheterna som Hultman, Schultz och Stolpe pekar på med att lära läraryrket är att det finns ett gap mellan teori och praktik som studenterna har svårt att överbrygga. Den studerande måste ta del av något som inte är direkt överförbart via texter utan som sker i ett samspel. Hur detta relationsskapande arbete går till och hur lärare lär sitt hantverkskunnande saknas det studier om (Hultman, Schultz och Stolpe, 2011).

Sedan 1990-talet har Handal och Lauvås handledningsstrategi varit tongivande i svensk och norsk handledning för läraryrket (Åberg, 2009). Deras modell för lärande till lärare är att studenten genom handledning ska få hjälp att bli medveten om sin praxisteori genom reflektion (Lauvås & Handal, 2001). De som hävdar att färdighetsträning är en viktig del i yrket påpekar att övandet får för lite utrymme i modellen. Handledaren som den goda modellen försvinner och det blir upp till den studerande att hitta sitt sätt att utföra yrket på (Åberg, 2009).

Handledare i ett europeiskt perspektiv

Yrkesutbildning och det arbetsplatsförlagda lärandet diskuteras även på EU-nivå. En studie omfattande 32 europeiska länder visar att det finns mycket lite forskning kring handledare. En orsak till detta är att handledaruppdraget inte definieras och redovisas som en arbetsuppgift i statistiken. Handledaruppdraget ses som en roll och inte som ett professionellt uppdrag. Detta får konsekvenser för handledarnas vidareutbildning. Handledarutbildningar når inte handledarna eftersom de inte identifierar sig som sådana. I länder med hög arbetslöshet (lätt att få tag på arbetskraft) är företagsutbildning mer osynlig medan i länder med låg arbetslöshet är företag mer benägna att ha en utarbetad strategi för kompetensförsörjning genom bland annat handledning för praktikanter och nyanställda. Studien visar även att de flesta länder inte har några kvalifikationskrav som handledarna ska uppfylla. Det har däremot länder med stark lärlingstradition (så som exempelvis Tyskland och Österrike). Där behöver handledare vara både kvalificerade yrkesmänniskor som kan styrka sin förmåga att arbeta med ungdomar och ha pedagogisk kompetens. En handledare behöver enligt studien ha tre kompetensnivåer för att vara handledare. Den första är yrkeskompetens, den andra är pedagogisk och social kompetens för att kunna underlätta didaktiska processer så som att främja lärande, övervaka och integrera delar och att effektivisera överförandet av kunskap. Den tredje nivån är ledningskompetens för att övervaka och granska kvalitet, samt samarbeta med olika delar av företaget/organisationen. Studien visar att de flesta länder kräver att handledarna har goda yrkeskvalifikationer medan de

flesta länder saknar krav på pedagogiskförmåga och ledningskvalifikationer. Många länder har insett värdet av pedagogisk och social kompetens hos handledarna och har påbörjat arbete med att stärka dessa genom utbildning för handledare. Studien visar även att synen på handledarrollen har genomgått flera förändringar. Bland annat har handledarrollen gått från att ses som en auktoritet och "instruktör" till att nu mera ska fungera som "coach" eller "kontaktperson". Förändring av detta slag gör att det idag ställs andra krav på handledaren. Det krävs andra sätt att kommunicera och interagera i samarbete, vid mentorskap och för att underlätta för nya former av lärande idag. Vidare visar studien på förändringar i handledarnas ansvarsområden med mer ansvar för projektorienterat lärande, kvalitetsbedömning och komplext koordinerande med andra utbildningsanordnare. Handledarna är ofta inte kvalificerade och förberedda att realisera dessa nya uppgifter och de förändrade förväntningar som finns på dem. Slutsatsen är att detta är en stor utmaning för framtiden (Kirpal & Tutschner, 2008).

Sammanfattning av perspektiv på yrkesutbildning och handledning

Tidigare forskning visar att Barn- och Fritidsprogrammet är ett lågstatusprogram med en heterogen elevgrupp och en homogen lärarkår där inte alla lärare har utbildning för de kurser som de undervisar inom (Lemar, 2001). Förskolan är en traditionellt kvinnlig värld där formandet av yrkesidentitet har varit centralt under förskolläraryrkesutbildningen (Tallberg Broman, 1991). Att lära ett yrke på arbetsplatsen kan fungera bra om arbetsplatsen bland annat kan uppvisa en bred bild av yrket. Det kan finnas risk att lärande på arbetsplatsen stannar vid att bli reproduktivt (Ellström, 1992; Fuller & Unwin, 2004). Arbetsplatslärande, som också kan benämnas mästarlära och lärlingslära, är en gammal tradition som lever kvar och bland annat beskriver hur yrkesidentiteter formas i samspel mellan nykomlingen och den erfarna mästaren. Att lära ett yrke kan ses som en deltagande process där det viktiga är att komma in i gemenskapen och bli bekant med arbetsplatsen (Lave & Wenger, 1991). För att stimulera det utvecklingsinriktade lärandet på arbetsplatsen är reflektion ett sätt (Schön, 1983/1995; Molander, 1996). Genom att, antingen direkt i handlingen eller efter genomförandet, diskutera kring vad som skedde bildas ny kunskap.

I den här studien används Caplans (1970) definition av handledning som "supervision" som sker enligt en hierarkisk modell. Lauvås och Handals (2001) handledningsmodeller beskriver hur olika två olika former för handledning går till. Handledning för yrkeslärande går framförallt ut på att nykomlingen ska utveckla en egen yrkesteor. Handledning för arbete

inom pedagogisk sektor har gått från att ske enligt en lärlingsmodell till att allt mer rikta fokus mot att nykomlingarna lär genom reflektion.

Med allt mer fokus på att fungera som en stöttande person som ska hjälpa nykomlingen att själv utveckla sin yrkesteori ställs det idag andra krav på handledare än att bara vara duktiga yrkesmänniskor. Vid en jämförelse med länder med stark tradition av arbetsplatsförlagd lärlingsutbildning ställs det där högre krav på handledarnas kunskaper och kvalifikationer och de ska bland annat vara goda pedagoger (Kirpal & Tutschner, 2008).

3. Teoretiskt perspektiv

I följande kapitel beskrivs och diskuteras studiens teoretiska utgångspunkter. Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande med hjälp av Lave och Wengers teorier om situerat lärande och med fokus på framförallt begreppen praktikgemenskaper (*Communities of Practice*) samt legitimt perifert deltagande (*Legitimate Peripheral Participation*) kommer studiens resultat att diskuteras. Dessa begrepp ger redskap för att analysera lärande genom situerat deltagande och hur nykomlingar introduceras i yrken. Att anlägga ett perspektiv ska här ses som ett sätt att rikta uppmärksamheten mot något snarare än en konkret beskrivning på hur något kan göras.

Situerat lärande

Ett sociokulturellt perspektiv på lärande innebär att allt mänskligt lärande ses som något som sker i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Kunskap blir till genom deltagande och i möten och samspel mellan människor för att därefter bli en del av individen och dennes tanke och handling. I sociokulturell teori är problemet med hur människor lär en fråga om hur vi tar till oss de redskap och resurser som är en del av vår kultur och vår omgivning (Säljö, 2000). Kunskap handlar om kompetens i förhållande till en aktivitet och deltagande i den aktiviteten. Lärande sker genom deltagande, där nykomlingens deltagande kan ses som en rörelse från periferin mot ett fullvärdigt deltagande i praktikgemenskapen. Jämfört med att se på lärande som en enskild process som pågår i hjärnan sker lärande, med ett situerat perspektiv, i alla sammanhang och som en ständigt pågående process. Genom kommunikation skapas och förs kunskaper vidare. I språket lagras kunskap och insikter hos individer och kollektiv. De medaktörer som vi kommer i kontakt med hjälper oss i samspel att förstå hur världen är organiserad (Wenger, 1998).

Praktikgemenskaper

Praktikgemenskaper består av människor som ömsesidigt engagerar sig i ett gemensamt uppdrag. Inom varje praktikgemenskap finns det en gemensam arena vilken i detta sammanhang är förskolan. I avhandlingen ses praktikgemenskapen både som den enskilda förskolan där handledaren arbetar och även som den svenska förskolan som helhet. Att se förskolan som en praktikgemenskap betyder i denna studie att förskolan behandlas som en plats där människor interagerar med varandra och är en plats och en funktion som existerar i samhället idag.

Medlemskap i praktikgemenskapen innebär ett engagemang för ett gemensamt syfte. Detta ömsesidiga engagemang i en verksamhet innebär att människor hela tiden gör saker tillsammans och under tiden gemensamt förhandlar om meningen med det som görs (Wenger, 1998). På förskolan handlar detta gemensamma engagemang om att bedriva pedagogisk verksamhet för barn och att realisera de mål läroplanen för förskolan sätter för verksamheten med hjälp av de resurser som står till förfogande. Tillsammans formar arbetslaget verksamheten på förskolan genom ett ömsesidigt engagemang och genom förhandling kring mål och mening. De personer som arbetar i förskolan ses här som "old-timers" med erfarenhet av praktikgemenskapen (Wenger, 1998).

För att kunna engagera sig i verksamheten krävs att man blir inkluderad i praktikgemenskapen. Denna inkludering bygger på nykomlingens engagemang. I en praktikgemenskap samlas deltagare med olika bakgrund och intresse där varje deltagares tidigare erfarenheter är med och skapar mening med praktikgemenskapen. Alla dessa deltagare binds samman av relationer mellan varandra (Wenger, 1998).

Förhandling om uppdraget

Varje praktikgemenskap existerar i en historisk, social, kulturell kontext. Varje förskola och dess medarbetare finns på detta sätt i ett lokalt, kommunalt, nationellt och internationellt, historiskt och kulturellt sammanhang som påverkar den enskilda förskole enheten på olika sätt. Inom praktikgemenskaper förhandlar deltagarna ständigt med varandra om uppdraget, i detta exempel om hur förskoleverksamhet ska genomföras, i det som kan liknas vid en kollektiv förhandlingsprocess oberoende av de faktorer som ligger utanför deltagarnas makt att påverka (Wenger, 1998). De olika förutsättningarna för varje förskola, individerna i gemenskapen och deras olikheter gör att det sätt på vilket personalen på förskolan kommer att genomföra uppdraget skiljer sig åt mellan varje enhet. Genom att deltagarna förhandlar om uppdraget utvecklar de tillsammans en gemensam repertoar av rutiner, ord, verktyg, gester och symboler typiska för deras gemenskap. Eftersom en sådan form av repertoar alltid är under omförhandling öppnar engagemang upp för deltagande och förändring av praktikgemenskapen. Varje ny medlem tar med sig något nytt in i praktikgemenskapen som bidrar till och förändrar den. Genom denna förhandling är det inte bara nykomlingarna som lär utan även de erfarna får ompröva sina tidigare ställningstaganden och sätt att använda redskap eller sätt att utföra uppgifter på. På så sätt förändras praktikgemenskapen genom förhandling (Wenger, 1998).

Deltagande och meningsskapande

I situerat lärande består begreppet deltagande av mer än att bara delta, det förutsätter ett aktivt engagemang. För att kunna engagera sig i en uppgift behöver hela människan finnas med i processen. Meningen med

den verksamheten som praktikgemenskapen består i skapas tillsammans vid deltagande i praktikgemenskapen. Meningen med en uppgift innehåller två delar, deltagande och reifikation (att behandla mänskliga upplevelser som verkliga – förtingliga). Termen reifikation används för att täcka in en rad processer som till exempelvis skapande, utformande, benämning, beskrivande, tolkande och användande. Reifikation skapar vår erfarenhet, att till exempel använda ett verktyg för att utföra en aktivitet ändrar aktivitetens natur. En miniräknare "reifierar" aktiviteten räkna. Deltagande och reifikation bygger på varandra och är två dimensioner av samma sak som interagerar. De samspelar med varandra och kan inte översättas med varandra (Wenger, 1998).

Att delta i en aktivitet förutsätter att aktiviteten är kopplad till andra människor. Deltagande är kopplade till både göra, tänka, prata, känna och tillhöra. Detta deltagande formar individerna precis som de i sin tur formar omgivningen. Deltagande blir meningsskapande då det formar en del av den identitet som människor sedan tar med oss när de lämnar praktikgemenskapen (Wenger, 1998).

Förutom att delta kan även reifikation skapa mening med det som görs. Alla praktikgemenskaper producerar abstrakta verktyg, symboler, termer och koncept som blir konkreta (förtingligas) i form av artefakter som till exempel verktyg eller, som i förskolan, en läroplan. Läroplanen kan ses som en sammanhållande länk som ska styra verksamheten, en artefakt som reifikation av praktikgemenskapen. Deltagande och skapandet av artefakter går hand i hand och kan inte separeras från varandra. Vårt deltagande formas bland de reifikationer som är producerade i det specifika sammanhanget (Wenger, 1998). Förskolan är på detta sätt fylld av begrepp och verktyg som har vuxit fram i samspel mellan människor och reifikationer i olika former.

Identitetsskapande

Det finns en stark koppling mellan identitet och praktik. Vilka vi är handlar om hur vi lever varje dag. I praktiken definieras identiteter eftersom de är skapade i en social kontext. Handledaren får på så sätt sin identitet som sådan i samverkan med APL-systemet och gymnasieeleven. Genom APL-systemet får nykomlingen (gymnasieeleven) legitim tillgång till en gemenskap som karaktäriseras av gemensamma mål, föreställningar och värderingar. Detta ger nykomlingen en möjlighet att skapa sig en identitet. Identiteter är inte något som finns från början utan som kontinuerligt skapas och omförhandlas i samspel med andra. Genom deltagande i praktikgemenskaper utvecklar medlemmarna sina identiteter. Som medlem i gemenskapen får individen en förståelse för vad som förväntas där och kan utföra dessa uppgifter. Förskolan som praktikgemenskap formar eleverna och deras identiteter till att bli "förskolepersonal" precis som eleverna formar verksamheten tillsammans med övrig personal. En

person kan tillhöra många olika praktikgemenskaper samtidigt, vara fullvärdig medlem i en och perifer i en annan. En identitet är upplevd, förhandlad, social, en lärprocess och finns i ett sammanhang (Wenger, 1998).

Kommunikation är den länk via vilken kulturella föreställningar förs vidare. Det är också länken mellan kulturen och hur människor tänker. I ett sociokulturellt perspektiv kan tänkande vara en kollektiv process som sker mellan människor likväl som inom dem. Tänkandet är något som människor deltar i när de tillsammans med andra diskuterar sig fram till exempelvis lösningar på problem (Wenger, 1998). Gemensamt tänkande kan på förskolan vara när personalen tillsammans planerar och utvärderar verksamheten, träffar stödpersoner och chefer.

Legitimt perifert deltagande

För att beskriva den väg som nykomlingar tar för att bli fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskap använder Lave och Wenger (1991) begreppet *Legitimt perifert deltagande*. Genom att använda begreppet är det möjligt att diskutera relationerna mellan nykomlingar och erfarna, mellan aktiviteter, identiteter, artefakter och praktikgemenskaper. En person som befinner sig i en lärprocess på en arbetsplats genomgår en förändringsprocess för att bli en fullvärdig medlem i en sociokulturell praktik (Lave & Wenger, 1991). Denna sociala process förutsätter lärande av praktiska yrkesfärdigheter. "Perifert deltagande" ska här ses som att finnas i ett sammanhang och som har relevans till den pågående aktiviteten. Eleven är i detta fall en nykomling och legitimt perifer deltagare inom praktikgemenskapen förskolan.

Praktikgemenskaper omfattar en triad av nykomlingar, nyligen utbildade och mästare med erfarenhet på området. Lärande och reproducering av gemenskaper står i ett problematiskt förhållande till varandra. Det existerar samtidigt krafter som verkar både för och mot utveckling och lärande i praktikgemenskapen. En förutsättning för lärande är att eleven kommer åt den praktikgemenskap som åsyftas. Lärande i en praktikgemenskap sker i en rörelse där nykomlingen genom deltagande kommer att röra sig allt mer mot fullvärdigt medlemskap i praktikgemenskapen. Nyckeln till detta deltagande är om nykomlingarna får tillgång till gemenskapen och allt vad det innebär. För att främja lärandet är det därför viktigt att elever/nykomlingar får tillgång till alla delar av den kunskap som existerar inom gemenskapen. APL-systemet och handledaren öppnar dörren för detta legitima deltagande. Mycket av lärandet sker genom att höra hur mästare/handledaren talar om det som lärs. Det är inte så mycket *vad* handledaren pratar om, utan mer *hur* handledaren genom historier och berättelser sätter ord på det som sker som nykomlingen förstår yrket. Att lära sig att kommunicera med

yrkesspråk är en nyckel till legitimt perifert deltagande (Lave & Wenger, 1991).

Genom att vara legitim perifer deltagare får eleverna tillgång till en autentisk miljö inom det område som studeras. Eleverna möter en fungerande verksamhet som innehåller alla de delar som studeras och ska läras. Genom att delta i arbetet med små uppgifter får eleven möjlighet att se hur "slutprodukten" kan/ska se ut. Resan mot en mer deltagande roll i produktionen innebär inte bara svårare och längre arbetsuppgifter, mer ansvar och högre risker utan även, och mer signifikant, en ökad känsla av identitet som mästare (Lave & Wenger, 1991).

Denna rörelse inom praktikgemenskapen leder inte alltid till fullvärdigt medlemskap. Nykomlingar som börjar sin bana, eller här APL, med uttalat syfte att bli fullvärdiga medlemmar kan ha en inåtgående deltagarbana som understöds av alla inblandade. För vissa deltagare kan denna deltagarbana emellertid vara riktad utåt. Vidare kan även fullvärdiga medlemmars deltagande uttryckas i form av deltagarbanor. Nya arbetsuppgifter, redskap eller krav påverkar allas deltagande och därmed även deras identiteter. Som nykomling sker alltså lärandet genom att delta legitimt i verksamhetens periferi. Genom att få delta men "se verksamheten på håll" kan nykomlingen lära för att sedan så småningom delta fullt ut. Den elev som blir lämnad eller placerar sig själv i marginalen kan ha svårt att komma åt det lärande som senare möjliggör fullt deltagande. Vad som avgör om det är en inåtgående deltagarbana eller om deltagaren blir kvar ute i marginalen beror enligt Lave och Wenger bland annat på hur människor placerar sig i det sociala landskapet, vad som ses som viktig och vad som är viktigt att lära. Även med vilka vi söker kontakt, hur vårt engagemang ser ut och hur vi försöker påverka vår deltagarbana kommer att spela in på om en person kommer in i gemenskapen som fullvärdig medlem (Lave & Wenger, 1998). Handledaren har i det här sammanhanget som min studie fokuserar på en central position som möjliggör eller begränsar gymnasieelevernas möjlighet att komma in i praktikgemenskapen på förskolan.

Valet av sociokulturellt perspektiv och situerat lärande innebär att intresset i avhandlingen riktas mot hur handledarna erbjuder och hanterar elevernas deltagande i verksamheten. Fokus ligger bland annat på de olika sätt som deltagandet organiseras av handledarna.

Teoridiskussion

När Lave och Wenger utvecklade sitt teoretiska ramverk kring *Communities of Practice* skedde det efter perioder av antropologiska studier i olika sammanhang där lärlingar under lång tid deltog i verksamheter (bland annat hos skräddarlärlingar i Afrika och hos

Anonyma Alkoholister) (Lave & Wenger, 1991). När jag i denna studie använder deras resonemang för jag över det på en verksamhet som delvis skiljer sig från deras arbete. För det första är eleverna från gymnasieskolan ute på APL under kortare perioder än de lärlingar som Lave och Wenger studerade. De speciella kännetecken som gör att teorin fungerar i mitt exempel är att eleverna under sin APL-period är satta att lära, genom deltagande i en praktikgemenskap med hjälp av handledare som kan ses som så kallade "oldtimers" med erfarenhet och kunskap som är viktiga för praktikgemenskapen.

Eleverna på BF har i stor utsträckning själva gått på förskola och funnits i barnomsorgen på olika sätt under många år. Att då prata om eleven i termer av "nykomling" i sammanhanget kan bli missvisande men det handlar om att vara nykomling i den gemenskap som utgörs av förskolans personal. Att nykomlingar kan komma till praktikgemenskapen med värdefull kunskap och som nykomlingar bidra till utveckling visar också Fuller och Unwin (2004) när de därmed kritiserar Lave och Wengers teori i de delar där denna ser alla noviser som legitima perifera deltagare och alla experter som fullt legitimt deltagande i praktikgemenskapen. Fuller m.fl. (2005) visar att även de erfarna arbetarna lär tillsammans med och av nykomlingarna. Nykomlingar kommer idag till arbetsplatsen med en uppsättning kunskaper och erfarenheter som de har fått genom tidigare arbete och (ofta) längre skolgång och kan därigenom påskynda utveckling i praktikgemenskapen (Fuller m.fl., 2005).

Att yrkesutbildning på skola jämfört med på arbetsplats skulle vara frågan om två olika verksamheter emotsäger bland andra Hodkinson (2005) och Berner (2010). Det är ett förenklat sätt att se på bilden av yrkeslärande i minst två avseenden. För det första är skillnaderna mellan lärande på arbetsplatsen och i skola enligt dem överdrivna och beror på att definitionen av både "praktikgemenskaper" och "skola" är för snäv. Hodkinson (2005) föreslår att utvidga begreppet praktikgemenskaper till ett som inkluderar Bourdieus fältbegrepp där skola och arbetsplats ses som ett vidare, komplext socialt spel där alla människor är engagerade. Då blir det lättare att se på lärande i relation till ojämna maktfördelning, kulturellt, socialt och ekonomiskt kapital (Hodkinson, 2005). För det andra är det en allt för snäv syn på skola eftersom den sällan analyserar skolbaserad yrkesträning (Berner, 2010). Den skolbaserade yrkesträningen, skriver Berner, sker i intensiv samverkan mellan lärare – elev – verktyg/maskin och svarar mot en väl definierad arbetsmarknad. Om man här ersätter begreppet "verktyg/maskin" från Berners exempel med "barn" vill jag påstå att ett speciellt kännetecken på BF kvarstår. Barnen finns inte i gymnasieskolan och verkstaden, de finns i förskolan, och yrkesträning i Berners mening kan inte ske på gymnasieskolan. Vidare skriver Berner (2010) att man ofta bortser från att yrkeslärarna har en omfattande

bakgrund som yrkesverksamma. Motsatsen visar dock Fejes och Köpsén (2014) och Tsagalidis (2009) som funnit att yrkeslärare med kort tid som yrkesverksam och lång tid som lärare kan befinna sig långt från den yrkesgemenskap som de undervisar för. Ett skolbaserat yrkeslärande har ändå sina poänger påpekar Hodgkinson, Biesta och James (2008), då de bland annat skriver att yrkesskolor är till för just yrkeslärande och inget annat. På arbetsplatsen finns heller inte pedagogiskt utbildad personal som bara är där för elevernas skull.

En vanlig kritik mot Lave och Wengers teoretiska ramverk är att de inte tar upp kön, maktförhållanden och konflikter (Contu & Willmott, 2003; Huzzard, 2004; Salminen-Karlson, 2006; Tanggaard, 2006). Inga praktikgemenskaper är könsneutrala och hur identiteter formas är alltid av vikt. Att vara nykomling bär alltid med sig en könsaspekt och kvinnor och män kommer att ha olika möjligheter att delta i praktikgemenskapen (Salminen-Karlson, 2006). Huzzard (2004) kritiserar Lave och Wenger och hävdar att de inte problematiserar makt. Han skriver att lärande är en produkt av makt och problematiserar frågan genom tre påståenden. För det första, skriver han, att ojämlikhet i makt är positivt för att styra lärandet i projekt åt det håll som projektets ramar tillåter. För det andra förstärks lärandet när hierarkier (tillfälligt) sätts ur spel och för det tredje kan en produkt av lärande vara att nya maktrelationer utvecklas.

Trots de beskrivna svagheter i teorin och andra sätt att använda den jämför med hur jag använder den i detta sammanhang visar denna studie att den fungerar bra för att förklara nykomlingars väg till fullvärdigt medlemskap i en praktikgemenskap och hur de människor de möter under denna resa kan stötta eller förhindra deltagandet i rörelsen mot att bli en fullvärdig medlem.

Sammanfattning av teoretiskt perspektiv

Syftet med det här kapitlet har varit att skissa en bild av studiens teoretiska angreppssätt. Med ett sociokulturellt perspektiv blir kunskap till genom deltagande och i kommunikation mellan människor. Lärande blir en fråga om hur människor tar till sig de redskap och språk som omger situationen. Situerat lärande finns alltid i ett sammanhang. Centralt i studien är Wengers (1998) begrepp praktikgemenskaper. I en praktikgemenskap engagerar sig människor tillsammans för ett gemensamt syfte. Genom detta engagemang förhandlar deltagarna tillsammans om hur och vad som ska göras. Denna förhandling kommer att resultera i ett gemensamt språk och repertoar av handlingar. Deltagandet i praktikgemenskapen påverkar även deltagarnas identiteter precis som deltagarna kommer att påverka gemenskapen. Varje praktikgemenskap kommer att producera

reifikationer, förtingligade produkter som har vuxit fram som ett resultat av praktikgemenskapens gemensamma historia.

Som ny i en praktikgemenskap tar det tid för individer att bli fullvärdiga medlemmar. För resan mot fullvärdigt medlemskap använder Lave och Wenger (1991) begreppet Legitimt perifert deltagande som kan beskrivas som en process av lärande genom deltagande i en specifik gemenskap.

4. Metod

I följande kapitel diskuteras de metodologiska val jag har stått inför i utformandet av detta projekt. Vidare beskrivas tillvägagångssättet vid datainsamlingen samt hur dessa har analyserats. När ett forskningsprojekt ska designas står forskaren inför många val. Det är viktigt att välja en metod som matchar vad forskaren vill veta och vara tydlig med vilka val som har gjorts och varför (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2001; Larsson, 2011).

Design

I detta arbete är syftet av kvalitativ art. Det vill säga att intresset ligger på de kvalitativa beskrivningarna av hur handledning och yrkesutbildning går till, inte på hur ofta något fenomen uppträder eller hur många som tycker något (Bryman, 2001).

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer

Som metod för att uppnå syftet valde jag att genomföra kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Denna form av intervjuer tillät mig att vara flexibel inför att låta informanternas upplevelser styra intervjun och samtidigt behålla fokus på det önskade (Bryman, 2001). Kvale och Brinkmann (2009) skriver även att: "Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenhet, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna." (s. 17). Semistrukturerade intervjuer liknar ett samtal men med ett speciellt syfte och genomförs enligt en tematiserad intervjuguide med förslag på frågor (Kvale & Brinkmann, 2009).

Skapande av intervjuguide

Vid skapandet av intervjuguiden inledde jag med att skriva ner ett antal centrala teman som jag ville beröra under intervjun. Dessa var till exempel vad eleverna lär sig under APL, vad handledarna ansåg att de hade för uppgift och betydelse för elevernas lärande samt hur handledning bedrevs. Utifrån dessa huvudfrågor skrev jag ner ett antal underfrågor som jag ville ha belysta under samtalet.

Urval

För att hitta mina informanter började jag med att begära tillstånd hos skolchefer i två olika kommuner. Valet föll på en stor kommun och en mindre kommun med landsortsprägel. Med skolchefernas godkännande

gick jag vidare till de APL-ansvariga på två gymnasieskolor som tillhandahöll namn på förskolepersonal som brukar fungera som handledare. Med dessa handledares chefers godkännande kontaktade jag handledarna per telefon. Detta sista led gjordes via telefon men innan dess skedde kommunikation mestadels via e-post.

Antalet informanter var inte bestämt på förhand, intervjuerna bokades och genomfördes löpande. När jag hade intervjuat 20 informanter ansåg jag att det fanns en tillräcklig mättnad i materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det är inte säkert att det går att få en bredare bild av ett fenomen genom att fråga fler om deras åsikter men det ökar forskarens känsla av att materialet är tillförlitligt (Boyatzis, 1998). Här bedömdes alltså 20 intervjuer utgöra ett tillräckligt material. Av de 23 intervjupersoner jag kontaktade tackade två nej direkt i telefon och en ville fundera mera och hörde inte av sig igen. De 20 som intervjuades tackade ja mer eller mindre direkt.

Av informanterna är 19 kvinnor och en man. Enligt SCB (2013) är 3,5 procent av de anställda inom barnsomsorgen män. Mannen i urvalet utgör 5 procent av informanterna. Jag intervjuade 12 barnskötare och 8 förskollärare. Flera av informanterna hade börjat sin bana inom förskolan som barnskötare och sedan vidareutbildat sig till förskollärare. Den yngsta var 24 år och hade vid intervjutillfället arbetat i 1,5 år. Den äldsta var 63 år och hade 30 års erfarenhet av arbete i förskola. Den med längst erfarenhet hade arbetat 40 år inom barnsomsorgen. Medelåldern bland mina informanter är 50 år och i genomsnitt har de 23 års erfarenhet av arbete inom förskola. Samtliga informanter är anställda på kommunala förskolor.

Som tidigare beskrivits arbetar det på förskolan två olika yrkeskategorier, förskollärare och barnskötare, med olika utbildning och lön men med liknande arbetsuppgifter. På de listor som jag fick tillgång till fanns inte utbildning med, när jag kontaktade informanterna visste jag bara att de brukade fungera som handledare för elever från Barn- och fritidsprogrammet. Det kan mycket väl diskuteras vad handledarnas utbildning innebär för deras arbete som handledare men jag har i denna studie valt att bortse från detta och fokusera på deras beskrivningar av handledaruppdraget.

Genomförande

Efter att informanterna per telefon hade tackat ja till att medverka bestämde vi dag och tid för träff. Informanterna fick styra tidpunkten och platsen för mötet, ofta skedde intervjuerna i anslutning till handledarnas arbetstid och arbetsplats. De flesta var nyfikna och förväntansfulla när jag kom för att intervjua dem. En slutsats som dras av detta är att de har velat berätta sin historia och tycker att detta är ett viktigt område som de vill dela med sig av. Här skulle gruppen "handledare" kunna få komma till tals. Att

på detta sätt ta ett "aktivistperspektiv" har varit populärt inom forskning (Hiller & DiLuzio, 2004). Det är viktigt att komma ihåg att bara för att man lyssnar på en grupp är det inte det samma som att man förstår den gruppen eller hur de uppfattar forskningsprocessen. Genom att intervjua handledarna vill jag här få deras bild av den verksamhet som de bedriver för gymnasieeleverna men jag har ingen makt att förändra deras situation. En annan slutsats som kan dras är att handledarna gärna ville ha en bekräftelse på att det de gör är bra. För att informanten skulle ha tid att bekanta sig med mig före intervjun inledde jag alltid mitt besök med att i positiv bemärkelse kommentera förskolan, dess inne- eller utemiljö eller ställa en fråga om något och uppmärksamma om det var något speciellt de ville visa eller berätta (Hiller & DiLuzio, 2004).

Intervjuerna inleddes alltid med att jag beskrev syftet med studien samt berättade att deltagandet var frivilligt och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Öppningsfrågan ställdes lika till alla för att ange vad som skulle vara i fokus men därefter kom inte frågorna i någon speciell ordning. Under intervjun försökte jag medvetet förhålla mig naiv till informanternas berättelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Med flera års erfarenhet av förskola, och att möta handledare och elever ute på förskola ville jag ge varje handledare möjlighet att berätta sin egen historia och inte lägga in mina för givet taganden i deras berättelser. Medveten om min förförståelse försökte jag följa upp resonemang och svar med sammanfattningar följda av frågan om det var så de menade. Jag frågade ofta, fast jag trodde mig förstå, frågor som "Hur kommer det sig?" "Berätta mer om hur du menar?" för att få informanterna att beskriva mera. Reflexiv progression är en term som används när informanten på intervjuarens uppmaning på detta sätt förklarar sina tankar och observationer (Kvale & Brinkmann, 2009; Hiller & DiLuzio, 2004; Denzin, 2001). De flesta intervjuer varade cirka 50 minuter. Någon över en timme och den kortaste 35 minuter på grund av intervjupersonen hade en sjuk kollega och det rādde brist på vikarier.

Det var tydligt för mig i mina intervjuer hur informanterna kunde uttrycka sig mer ju längre intervjun varade. Kunskap växte fram medan intervjuerna pågick. Frågor ledde till funderingar som informanten inte har tänkt på och därigenom skapades och tolkades världen där och då (Hiller & DiLuzio, 2004).

Analysmetod

För att analysera de resultat som de transkriberade intervjuerna erbjöd mig ville jag ha en metod som lät mig arbeta induktivt för att ge handledarnas berättelser utrymme. Valet föll på tematisk analys som är

en kvalitativ analysmetod beskriven av bland andra Boyatzis (1984), Braun och Clarke (2006) och Roulston (2001).

Tematisk analys

Tematisk analys är ett sätt att se något som inte är uppenbart för andra (Boyatzis, 1998 s. 4). Det är ett ofta använt sätt att rapportera kvalitativa data bland annat inom litteratur, psykologi, sociologi, antropologi, historia, ekonomi och inom naturvetenskap. Trots att det är ett vanligt förekommande sätt att analysera data skriver Boyatzis (1998) och Braun och Clarke (2006) att det är en dåligt beskriven metod där det saknas en tydlig överenskommelse om hur metoden ska användas. Tematisk analys är ett sätt att identifiera, analysera och rapportera mönster i data (Braun & Clarke, 2006). Medan Boyatzis (1984) skriver att tematisk analys i sig inte är en forskningsmetod utan ett verktyg inom olika metodologier skriver Braun och Clarke (2006) att det är en metod som kan stå för sig själv. Det finns tydliga likheter mellan exempelvis Grounded theory och tematisk analys men tematisk analys går inte hela vägen och producerar en teori (Braun & Clarke, 2006).

Här använder jag tematisk analys som en realistisk metod för att rapporterar upplevelser, mening och verklighet så som deltagarna i praktiken ser den.

Tillvägagångssätt

Vid en tematisk analys kan forskaren välja att ge en rik beskrivning av all insamlad data eller en mer detaljerad bild av några få aspekter av den (Boyatzis, 2006; Braun & Clarke, 2006). Här har jag valt att välja ut några av de områden som berördes under intervjun. Ett område som föll bort vid analysen var till exempel gymnasieskolans påverkan på APL. Svaren förhöll sig väldigt lika varandra och informanterna hade inga djupare åsikter om exempelvis APL-uppgifter. Vid analysen har jag valt att tolka vad informanterna säger och alltså gått bortanför en bokstavlig nivå.

Tabell 1: Faserna i en tematisk analys enligt Braun & Clarke (2006 s. 87)

1	Bekanta sig med materialet	Transkribering, läsa, läsa om och notera idéer.
2	Skapa initiala koderna	Koda intressanta egenskaper systematiskt, sammanställa relevant data för varje kod.
3	Leta efter teman	Sammanställa koder i potentiella teman och samla all data som är relevant för det temat.
4	Granskning av teman	Jämföra om teman fungerar i relation till koder och rådata. Generera en tematisk karta av analysen.
5	Definiera och namnge teman	Förfinna det specifika med varje tema och den övergripande berättelsen som analysen ska berätta. Skapa klara definitioner och namn för varje tema.
6	Skriva en rapport	Sista tillfället för analys. Välja ut citat för att illustrera teman och relatera tillbaka till forskningsfrågorna och litteraturen.

Med 20 transkriberade intervjuer läste jag under fas 1 igenom materialet och förde anteckningar kring idéer om vad som var intressant. Eftersom jag själv transkriberat mitt material så hade jag redan vid inledningen en djupare förståelse för materialet. Transkribering ska räknas som en tolkande handling då man avgör på vilken nivå transkriberingen ska ske (Lapadat & Lindsay, 1999). Här föll valet på att skriva det uttalade ordet för att sedan lyssna av intervjun och kontrolläsa texten.

Vid inledningen av fas 2 hade jag en lista med idéer på teman som fanns i mina data och vad som kunde vara intressant. Då ett särdrag i data identifierades antecknades koder i kanten medan materialet lästes igenom. Koderna som producerades här var på både en semantisk och latent nivå. Jag höll mig så nära råmaterialet som möjligt när jag kodade i denna fas. Under fas 2 arbetade jag mig igenom hela materialet och gav lika stor uppmärksamhet till varje detalj för att kunna identifiera intressanta delar och aspekter som senare kunde komma att bilda teman. All kodning skedde manuellt. Tankekartor användes för att lista och knyta samman koder och segment. Här kodades för så många möjliga teman som möjligt från början och sammanhanget runt det intressanta behölls för att hålla kvar betydelsen (Braun & Clarke, 2006). I denna fas kan varje dataextrakt placeras i så många olika teman som det passar in. Det fanns under den

här fasen motsättningar inom varje tema vilket ledde till många tankar och sorteringsmönster.

Fas 3 började när all data var kodad. Här hade jag klippt isär alla intervjuer med kodsegment för att samordna dem i teman för att kunna sortera och jämför innehållet i koderna med varandra. Än en gång skrev jag upp koderna på papper och flyttade runt dem för att se hur mönster kunde bildas. Här bearbetades relationen mellan koder, teman och mellan olika nivåer i teman. Vid denna del i processen valdes en del av koderna bort för att fokusera på vad som var viktigt för studiens syfte. Exempelvis föll här teman med fokus på gymnasieskolan bort till förmån för själva handledningen och hur handledarna erbjöd eleverna att delta i verksamheten. I slutet av fasen fanns en samling av potentiella teman och underteman och all data hade kodats i enlighet med dem.

Fas 4 inleddes när tre teman hade arbetats fram. Här arbetades ett tema om (Elevers lärande) till två olika ("Vad handledarna vill lära eleverna" och "Vad de anser att eleverna lär"). För att avgöra om ett tema verkligen skulle vara ett tema i redovisningen använde jag en modell för att avgöra den interna och externa homogeniteten i temat (Braun & Clarke, 2006).

I fas 5 förfinades och definierades alla teman för att hitta det mest kärnfulla i varje tema. Analysen innehåller en berättelse som varje tema berättar samt en förklaring till hur dessa hänger ihop med varandra. Flera av temana fick här subteman som gav hjälp till att ge struktur till eller visa på hierarkier inom stora eller/och komplexa teman. Temana bygger på mina tolkningar av vad handledarna säger. Samma handledare kan till exempel uppge att de har flera olika skäl till att vara handledare och att de handleder på flera olika sätt och kan därför finnas i olika teman. Det sista steget i fas 5 var att namnge varje tema och subtema.

De citat som valdes ut gjordes så för att det representerar antingen det typiska svaret som på ett bra sätt sammanfattar vad många har sagt eller är speciella i sin form och belyser någon del i resonemanget på ett tydligt sätt. När Hanna får sammanfatta hur eleverna bli mottagna första dagen på APL-perioden (s. 64) finns hennes röst med för att hon kortfattat beskriver vad alla handledare talar om. När Karin säger att hon under dagen kan förklara saker för eleven och själv upptäcker att det hon gör och tidigare i intervjun inte pratat om som handledning finns citatet med för att det på ett kärnfullt sätt belyser ett område som andra talar om men inte i så direkta ord (s. 66).

Eftersom en intention med mitt arbete är att knyta APL-platsen och gymnasieskolan närmare varandra har jag under arbetets gång vid flera olika tillfällen presenterat preliminära resultat för handledare, lärare och APL-ansvariga på BF och andra gymnasieprogram. Särskilt möten med handledare och BF-lärare och deras frågor och kommentarer har hjälpt

mig att se mina data med andra ögon och vilka slutsatser som kan dras av dem.

Fallgropar i tematisk analys

I tematisk analys finns det olika fallgropar som forskaren bör undvika (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). Projektion, att vara för familjär med data och att verkligen analysera och inte bara sortera data är exempel på vad som bör undvikas. Projektion är när forskaren läser in sin egen känsla, värdering eller attityd i det någon säger. Risken att projicera är större om forskaren är alltför familjär med den miljö som han eller hon undersöker. För att undvika detta har jag utvecklat entydiga koder och varit konsekvent under analysarbetet. Risken för familjaritet är överhängande när man som jag har god kännedom om fältet jag undersöker. Viss familjaritet är dock bra. Eftersom jag förstår språket hos de jag intervjuar, men utan att för den skull fylla i vad informanterna (inte) säger, har samtalet ofta flutit väldigt bra. Genom att aktivt förhålla mig naiv vid mötet med mina informanter tror jag mig ha undkommit denna fallgrop. Ett annat sätt att undvika projektion är enligt Boyatzis (1998) att forskaren bör ta hjälp av andra med att koda informationen och eventuellt även be informanterna om att verifiera data. Ett sätt har för mig varit att genom konferenser och handledarutbildningar komma ut till handledare och APL-ansvariga och på så sätt har deras igenkännande verifierat mina resultat.

Vidare påpekar Boyatzis (1998) att det är viktigt att komma ihåg att kvalitativ forskning är subjektiv. Att utföra en tematisk analys kräver att man har fokus på vad man gör, och har klart för sig hur varje kod och tema ska tolkas, och är därför tröttsam att genomföra.

Metoddiskussion

Hade jag kunnat närma mig problemet med yrkeslärande och handledning på förskolor på annat sätt än genom intervjuer? Ja visst! Intervjuerna ger den begränsningen att jag bara kan uttala mig om och analysera vad handledarna har valt att berätta för mig vid det tillfället vi träffades. Det de valt att inte berätta, eller inte kommit ihåg vid intervjuerna, kommer inte fram. Jag hade kunnat komma åt mer om hur handledning faktiskt går till genom att anta ett mer etnografiskt tillvägagångssätt och följa några av mina handledare i deras uppdrag. Nackdelen hade varit att jag fått följa färre handledare. Inom ramen för en licentiatuppsats ansåg jag också tiden vara allt för knapp för detta. För att få en så bred bild av handledning som möjligt och för att låta handledarna komma till tals valdes intervju som metod.

En tanke som jag bar med mig genom hela intervjuperioden var att jag, med min roll som lärare på BF och med bakgrund som förskollärare, skulle

kunna uppfattas som att jag var ute efter att kontrollera handledarna och deras verksamhet. Genom att alltid förhålla mig intresserad och imponerad av verksamheten som jag mötte, betona hur värdefulla de är för eleverna, mig som lärare och för utbildningen som helhet och hålla mig till ämnet för studien försökte jag undvika detta.

Hur positiv upplevelse intervjun än kan vara för både informant och forskare kan man aldrig bortse från att det råder en maktosymmetri dem emellan (Kvale & Brinkmann, 2009). I min studie har alla intervjuer varit av en gemytlig typ där samtalet har skett i ett personalrum eller i ett samtalsrum på informantens arbetsplats (eller i direkt anslutning till denna). Det har dock varit upp till mig att ställa frågorna och föra samtalet tillbaka till mitt forskningsområde när jag känt att samtalet har hamnat utanför fokusområdet. Jag har även haft tolkningsföreträde till det som sagts under intervjun.

Etiska ställningstaganden

De forskningsetiska principer som jag lutar mig mot är de som Vetenskapsrådet (2002) tar upp i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Där betonas att det måste finnas en balans mellan samhällets behov av att bedriva forskning och individens krav på skydd. De krav som forskare ska leva upp till benämns informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För mig har detta inneburit att jag har försökt vara tydlig och vid varje kontakt informerat om vem jag är, vad syftet med studien är och hur materialet skulle användas. Jag har vid alla kontakter nöjt mig med muntliga överenskommelser och samtycke och inte begärt skriftligt samtycke till deltagande. Jag har i mitt material redigerat bort namn på ort, förskola, chefer och annat som kan leda till att den enskilda deltagaren kan identifieras. I mina transkriptioner och citat har jag även avlägsnat sådan information som uppenbart och direkt skulle kunna avslöja vilken handledare/förskola citatet härrör från. Förutom dessa etiska frågor tar Kvale och Brinkmann (2009) upp frågor om risk föreligger för terapeutiska relationer mellan forskare och informant. Det fanns informanterna som ville använda intervjutillfället för att få bekräftelse på att det som de gjorde var "rätt" och "bra". Jag försökte alltid förhålla mig mycket imponerad av den förskoleverksamhet som de beskrev för att vinna deras förtroende och respekt. Jag lät de som behövde det vara kritisk gentemot chefer, APL-ansvariga och lärare och höll med om att så som de beskrev borde det inte vara. Men med ett syfte att lyfta fram deras handlingar som handledare kunde jag styra samtalet i den riktningen när jag kände att så behövdes.

Kvalitetsaspekter

Kvalitet i kvalitativa studier kan handla om flera olika saker. Kvalité i form av framställningen som helhet, kvaliteter i resultaten samt validitetskriterier är delar som Larsson (2005) lyfter fram som centrala. För att avgöra om en studie ska betraktas som trovärdig gäller att det råder en harmoni mellan studiens frågor, metod, empiri och slutsatser samt att dessa är noggrant redovisade (Larsson, 2005).

Enligt Larsson (2005) är det viktigt för studiens kvalité att forskaren redovisar och är medveten om sin förförståelse och vilken påverkan den har på studien. Genom att redovisa den förförståelse som min bakgrund som förskollärare samt gymnasielärare har inneburit samt de teoretiska perspektiv och antaganden som ligger till grund för studien ska de bakomliggande perspektiven bli synliga. Som en del av förförståelse ska även den forskningsöversikt som gjordes i inledningen av arbetet beaktas. Även valet av teori kommer att spegla vad som blir viktigt och vad som kommer att ges plats åt i studien. Valet av sociokulturellt perspektiv har lett till att fokus riktats mot hur handledarna ger eleverna tillgång till praktikgemenskapen och hur de tänker kring nykomlingarnas deltagande.

Det som Larsson (2005) framhåller som tecken på kvalité i en kvalitativ studies är om den har god innebördsrikedom, har en god struktur samt är användbar för den egna praktiken. Genom att välja ut citat som ska visa på och underbygga analysen vill jag visa vilket innehåll som ligger till grund för analysen och även de motsättningar och spänningar som finns inom teman. Den analysmodell som jag har inspirerats av bidrog till att skapa struktur på den insamlade materialet. Handledarnas utsagor fick utgöra grundstomme tillsammans med forskningsfrågorna vid redovisningen av resultaten som sedan tolkades med hjälp av begrepp kopplade till situerat lärande. Det är min förhoppning att arbetet ska bidra till diskussion och utveckling inom så väl ämnet handledare/handledning för gymnasieskolan som yrkesutbildning i stort.

När Larsson (2005) diskuterar studiers validitet pekar han bland annat på att ett värde är om studien kan belysa verkligheten på ett nytt sätt. Detta, tillsammans med ett pragmatiskt synsätt där det centrala är om studien har ett värde för praktiken och bidrar till att utveckla verksamheten, blir då ett tecken validitet. När denna studie riktar fokus mot ett sällan studerat fenomen, den handledning som handledare på arbetsplatser genomför inom ramen för en yrkesutbildning, kan den ge en ny bild av verkligheten.

Generaliserbarhet

I vilken mån slutsatser som dras i denna studie kan användas i andra sammanhang är en relevant fråga för en fallstudie av detta slag. Jag har i

detta fall använt mig av ett tillgänglighetsurval och intervjuade de första 20 personerna som tackade jag till att vara med i min studie. Genom att uppsöka så många som 20 informanter anser jag att jag har försökt maximera variationen bland handledare i förskolan (Larsson, 2009)

Går det att generalisera resultaten i denna studie bortom yrkeslärande på förskolan? Informanterna i denna studie kan alla ses som pedagoger vilket inte är fallet för alla handledare som tar emot elever från gymnasieskolan (Höghelm, 2005). Det är i många fall läsaren själv som bäst kan avgöra om en annan kontext är nog lika för att generalisera till (Larsson, 2009). Om läsaren känner igen mönstret i de problem som diskuteras och den handledning som beskrivs och därigenom kan dra egna lärdomar om problem och möjligheter med handledning och yrkeslärande på arbetsplatsen vill jag mena att ett visst generellt värde med studien har nåtts.

5. Resultat

I detta kapitel redovisar jag de resultat som har framkommit i analysen av intervjuerna. Kapitlet är upplagt så att varje forskningsfråga kommer att besvaras under ett eget avsnitt.

Det första avsnittet handlar om varför handledarna väljer att fungera som handledare. Det andra avsnittet behandlar vad handledarna anser att eleverna lär under APL och kapitlet avslutas med det längsta avsnittet om hur handledarna organiserar och agerar för att främja detta lärande.

När handledarna uttalar sig om läroplanen är det värt att notera att det är läroplanen för förskolan (Skolverket 1998/2010) som de avser, inte gymnasieskolans läroplan, Gy11, som utgör gymnasieelevernas styrdokument.

I tabell 2 ges en översikt över de teman som sedan presenteras i kapitlet.

Tabell 2: Schematiskt bild av teman som presenteras. Varje forskningsfråga får ett eget resultatavsnitt. Under dem presenteras de underteman som identifierades vid analysen. Vad eleverna lär är uppdelat på två olika underteman, vad handledarna vill att eleverna ska lära, respektive vad eleverna lär enligt handledarna.

Varför handledarna väljer att bli handledare	Personligt berikande	
	Personlig kunskapsutveckling	
	Det leder till eftertanke och reflektion	
	Kan påverka nästa generation	
Vad eleverna lär	Vad handledarna vill	Det eleverna lär
	Social kompetens	
	Teoritillämpning	
	Reflektion	
Hur handledning går till	Vad handledarna talar om att de gör för att stimulera elevernas lärande	
	Grundläggande faktorer för lärande	
	Handledning "på tu man hand"	Handledning "i farten"

Varför handledarna väljer att bli handledare

Det finns många anledningar till att personal inom förskolan väljer att ta emot nykomlingar på sin arbetsplats men det finns ändå ett antal typer som framträder som teman i analysen. Skälen som handledarna uppger spänner från att det är personligt berikande, det ger personlig kunskapsutveckling, det ger möjlighet till reflektion och att handledarna vill ta ansvar för kommande generation förskolepersonal. Samma handledare kan uppge flera olika skäl till att ta på sig handledaruppdraget. En anledning som handledarna uppger är att de vill vara med och utbilda blivande kollegor.

Det är personligt berikande

Det som identifieras som det första temat är att det är personligt berikande. Det som här tolkas som personligt berikande är när handledarna uppger argument som att det är roligt, utvecklande och stimulerande för dem att fungera som handledare. Det framkommer i intervjuerna att detta är ett viktigt argument för att vara handledare. De uttrycker att det ger mycket tillbaka att fungera som handledare. Det är ett extraarbete som belönas genom att de utvecklas som person menar handledare. Att det är roligt att vara handledare får Ellinor och Vivianne exemplifiera.

Jag tycker att det är roligt alltså att få hjälpa dem, jag tycker att det är utvecklande för mig också. Sen tycker jag att det är roligt med arbetsuppgifter, jag tycker att det är roligt med folk, jag tycker det tillför mitt jobb. (Ellinor)

Det var roligt, eller det var stimulerande, att träffa unga människor, att få visa vad vi gör. (Vivianne)

Förutom att vara personligt berikande på detta sätt menar en del handledare att nykomlingarnas närvaro och deltagande i verksamheten leder till personlig kunskapsutveckling.

Det ger personlig kunskapsutveckling

Ett andra tema blir handledarnas uttryck om att de genom att ha elev kommer i kontakt med ny yrkeskunskap eller att de friskar upp vad de en gång har lärt. Handledarna pratar om att de kan bli uppmärksammade på ny litteratur eller exempelvis nya skapandetekniker när gymnasieeleverna kommer till arbetsplatsen. Genom att eleven har varit på praktik i andra verksamheter (exempelvis fritidshem, andra förskolor och dylikt) kan eleven bidra med kunskap om att aktiviteter kan utföras på ett annat, för personalen, nytt och ibland enklare eller bättre sätt. Rebecka och Ellinor menar att:

Dels så är det lärorikt att man får friska upp gamla kunskaper som kanske har gått och lagt sig lite grann. Och sen så kommer de med nya influenser, ungdomar gör ju det. (Rebecka)

Det är ju utvecklande det här, eftersom jag inte vill, jag har inte kunnat plugga så mycket så det här ger ju, det är ju mycket olika arbetsuppgifter det här ger ju, man får tänka till. (Ellinor)

En del handledare uttalar att de fortbildar sig via elevernas kunskaper. Eleverna kommer utifrån med kunskaper som kan berika praktikgemenskapen (Fuller m.fl., 2005). Då leder det till en professionell utveckling hos personalen som elevernas deltagande bidrar till att synliggöra för handledarna. Fortfarande ligger anledningen till att handledarna valt sitt handledaruppdrag på det personligt stimulerande planet.

Det leder till eftertanke och reflektion

Ett tredje tema innehåller handledares uttalanden att elevernas deltagande och frågor bidrar till att handledarna själva lyfter sina vardagliga handlingar till reflektion och i högre grad än utan elev problematiserar verksamheten. Elevernas frågor och handledarnas vilja att förklara verksamheten, bidrar till att utmana det förgivet tagna i verksamheten. Denna stimulans till reflektion är något som många handledare uppger är en stor vinst med att vara handledare. Att ha elev ger dem en personlig utmaning där de måste reflektera vilket de uppger leder till utveckling i yrket. Gunnel säger exempelvis att:

Man utvecklar sig själv lite också. ... Det är roligt. Man känner att man gör nytta och hjälper till. Samtidigt så får man reflektera mera vad man själv gör. Det ska vi ju göra vare dag men tiden räcker inte till alltid. Man får mer energi när man sitter tillsammans med eleven. (Gunnel)

Kan påverka nästa generation

Det fjärde temat som identifieras under varför handledarna väljer att vara handledare består av informanternas utsagor om att de genom sin funktion som handledare får chans att påverka nästa generations förskolepersonal medan de ännu är formbara. Alla elever som kommer från BF har inte som slutmål att arbeta inom förskolan, det är alla handledare medvetna om. Ett typsikt uttalande är Rebeckas där hon uttrycker att en elev kan innebära olika mycket arbete men att det kan vara en framtida kollega.

... sen är det så att jag ser en framtid i våra ungdomar och tycker att det är viktigt att de kommer ut. Samtidigt så vet jag att man inte vet vad man får för elev. Det kan vara en som är jätteduktig men det kan också vara ett barn till. Det är både det ena och det andra. Men främst

att de ska komma och ta över efter oss. Jag tycker att det är jätteviktigt att ungdomarna får komma ut och praktisera och se är det här något för mig eller ... hur är det. (Rebecka)

Handledarna uttrycker sig på två olika sätt i detta tema. Alla handledare beskriver hur de anstränger sig för att visa på att det i förskolan finns ett yrke och en bransch att satsa på. Det finns handledare som önskar och säger att de vill att alla eleverna ska fortsätta inom yrket på ett eller annat sätt. Dessa uttalanden sammanförs under subtemat "Inkastare". Det andra sättet att uttrycka sig är som en del gör och som här identifieras som "Grindvakter" då de uttalar att de är noga med vilka elever de släpper igenom och menar att det är kårens rykte som kan komma på skam om "fel" personer arbetar här. Medan "Inkastarna" har en positiv inställning och uttalar att en bra start kan göra att eleverna inser vilket bra jobb detta är och kommer att vilja jobba med detta i fortsättningen har "Grindvakterna" en lite mer eftertänksam hållning.

"Inkastarna" vill till nästan varje pris att eleverna ska fortsätta inom branschen och de kan arbeta hårt för att övertyga elever om att inte sluta utbildningen eller byta bana. Det finns exempel på handledare som med stolthet i rösten berättade att hon hade övertygat en elev som hade tänkt hoppa av utbildningen att inte göra så. Även om eleverna inte fortsätter med att arbeta med små barn så vill dessa handledare gärna att så många som möjligt ska fortsätta med någon form av barnverksamhet som till exempel fritidspedagog, fritidsledare eller som lärare. I det här subtemat pratar handledarna ibland om eleverna i samma ordalag som de gör om barnen; eleverna är under utveckling och de ska ges möjlighet att växa som individer under praktikperioden. Handledarna har här alla en optimistisk syn på att eleverna kommer att tycka att förskolan är en bransch att satsa på och det är upp till dem som handledare att genom ett gott bemötande visa eleverna detta. Hanna och Tina får illustrerar denna del av temat när de säger att:

Jag tycker att det är viktigt att man får bra människor att jobba inom förskolan och då är det också viktigt att man känner för de här eleverna som kommer och att man får växa, precis som våra små barn inom förskolan. (Hanna)

Det är kul att möta ungdomarna och föra yrket vidare. Det är inte alla som vill göra det här så det är viktigt att vi får in folk och bra folk. (Tina)

De handledare som är lite mer kritiska i sitt förhållningssätt till om de vill rekommendera alla elever att fortsätta utbilda sig och arbeta inom förskolan kan uttrycka att de vill att eleverna ska ha en realistisk syn på vad som kommer att krävas av dem och vill att eleverna ska visa dessa kvalitéer under utbildningen. I subtemat "Inkastare" finns handledare som

säger att de kan be eleverna fundera på om de verkligen vill jobba inom förskolan och om de inte verkligen är beredda att satsa på yrket bör de kanske fundera på att göra något annat.

Och vi har faktiskt haft elever som varit, som har velat komma tillbaka men vi har sagt nej tack vi gör inte det den här gången. (Marianne)

Det finns handledare i subtemat "Grindvakter" som talar om att de sätter sitt eget rykte som yrkeskunniga på spel med att ha elev. Om eleven efter utbildningen kommer ut till en kollega och inte har de kunskaper som hon tyckte att en barnskötare ska ha kan det falla tillbaka på att hon som handledare gjort ett dåligt jobb.

Men sen måste jag ju också tänka på studenten det kanske är mina kommande kollegor. Vad förväntar jag mig av mina kollegor, jo då måste man ju ... på ett visst sätt. De måste sättas in i uppgifterna för sen kommer de ut och liksom kanske som vikarie och då måste de kunna vissa saker. (Patricia)

Patricias uttalande är ett exempel på att det är viktigt för handledarna att eleverna efter APL-periodens slut är insatt i arbetet på förskolan. Det handlar ofta om att handledarna ser brister i elevernas engagemang i arbetet som leder till att de är tveksamma till elevernas framtid i branschen.

Även "Grindvakterna" är beredda att jobba hårt för att stötta de elever som uttalar att de vill lära sig yrket.

När man har haft dom under ett antal veckor då kan man se en jätteskillnad från första, andra, tredje dan till slutet på perioden. Och då känner man att här, här är det en som vill jobba med barngrupp och som tar till sig. Då försöker jag hela tiden, titta på de är sångerna, skriv ner dom eller ta kopior för att det är kommer du behöva sen någon gång. (Nina)

Handledarna har i båda fallen det gemensamt att arbetet med barn är ett så pass viktigt yrke att man inte ska göra det om man inte verkligen vill. Bakom båda dessa gruppers uttalanden finner jag en stark yrkesstolthet. Trots att det är ett lågavlönat yrke med låg status så ger det så mycket tillbaka att arbeta med barn att de vill rekommendera det till den som är, ibland bara lite, intresserad. Dessa uttalanden tolkas som att handledarna tar ett övergripande ansvar för verksamheten när de ser som sitt uppdrag att fungera som ställföreträdande arbetsgivare. I valet att vara handledare lägger de ett ansvar att vara med och forma sina blivande kollegor.

Eftersom många av handledarna har haft uppdraget under många år tolkas det som att det är ett belönande uppdrag. Det utgår ingen ersättning

för handledaruppdraget, vare sig personlig eller till enheten där de arbetar, utan sker helt på frivillig bas. Elever kan vara duktiga och näst intill en kollega och ibland ta mer tid än ett barn om de behöver mycket stöttning, inte kommer till arbetsplatsen eller har stora problem. Varje ny elev innebär både möjligheter och en risk och är något varje handledare är medveten om. Att introducera en nykomling i yrket är trots det givande på många plan.

Det finns alltså fördelar både på det personliga och organisatoriska planet i att ha en elev. Det ligger en personlig belöning i att ta sig an en elev samtidigt som det stimulerar till eftertanke och reflektion som är en del av yrket. Att handledarna lär sig mer om sitt yrke genom att ha elev är uppenbart. Att det dessutom finns fördelar för förskolan och verksamheten som helhet när man låter elever vara en del av den är också tydligt.

Vad eleverna lär under APL ur handledarnas perspektiv

När den andra forskningsfrågan som handlar om vad vilka kunskaper handledarna anser att eleverna bör lära sig och lär sig analyserades framkom två huvudteman. Det första temat är "Generella arbetslivskunskaper" och det andra "Specifika yrkeskunskaper". Det är således handledarnas utsagor om vad deltagandet i verksamheten (Wenger, 1998) ger eleverna för relevanta kunskaper. När handledarna talar om elevernas lärande gör de så ur två synvinklar, dels vad de vill att eleverna ska lära och dels vad de tror att eleverna lär under APL och analysen delas därför upp på detta sätt.

Under temat "Generella arbetslivskunskaper" samlas handledarnas uttalanden om det som här tolkas som viktiga förmågor på alla arbetsplatser oavsett yrke eller bransch. Exempelvis rör sig detta om att komma i tid och hur man ska uppföra sig på en arbetsplats. Temat "Specifika yrkeskunskaper" blir här de kunskaper och färdigheter som handledarna uttalar att eleverna behöver för att arbeta inom förskolan. Exempel på dessa specifika yrkeskunskaper som handledarna talar om är med mina ord social kompetens i form av god kommunikationsförmåga, en förmåga att omsätta teori till praktik och att använda reflektion för utveckling.

Vad handledarna vill att eleverna ska lära – Generella arbetslivskunskaper

När handledarna talar om vad de vill att eleverna ska lära sig som här faller in under temat "Generella arbetslivskunskaper" talar de om olika saker. Bland annat att talar de om att det är viktigt att komma i tid till arbetet som

viktigt att lära eleverna. Att komma i tid är ett sätt att visa respekt, det är något som man ska veta att man gör och handledarna talar om att det ligger som en grund för vad det innebär att ha ett arbete. Mariannes uttalande om vad som är viktigt att lära är ett typiskt exempel när handledarna talar om vad som är viktigt för eleverna att förstå.

Jag är väldigt nogga med tider, det är A och O i arbetslivet.
(Marianne)

Vad handledarna vill att eleverna ska lära – Specifika yrkeskunskaper

"Specifik yrkeskunskap" är här de kunskaper och färdigheter som handledarna uttrycker att eleverna behöver lära sig för att arbeta som barnskötare. "Specifika yrkeskunskaper" kan synas innehålla disparata delar men har som gemensam nämnare att det är för barnskötaryrket viktiga kompetenser enligt handledarna som det handlar om. Detta tema innehåller tre olika varianter av specifik yrkeskunskap som är att ha en god *social kompetens*, att *kunna tillämpa olika teoretiska modeller* samt att *reflektera* för att utveckla arbetet. En av delarna i social kompetens är bemötande som också går igen under tillämpa teori eftersom en stor del av att omsätta läroplanen handlar om barnsyn och hur man bemöter barn.

Till *social kompetens* räknas när handledarna talar om att det krävs att man är en glad och trevlig person som har roligt för att arbeta i förskolan. Alla handledare är stolta yrkesmänniskor och vill förmedla det till eleverna. Anna sammanfattar väl resonemanget om att eleverna ska uppleva yrket som roligt och att de ska förstå den teori som ligger till grund för yrket när jag frågar vad hon vill att eleverna ska få vara med om, göra eller lära sig medan de är på förskolan.

Alltså, det är ju hela arbetet hur man tänker och så. Allting läroplan och allting, jag vill att vi ska ha kul, att det ska vara roligt. Alltså det ska vara en rolig upplevelse och att de ska känna sig behövda och att de, jag tycker att det är viktigt att de ska känna att de är en av oss på något sätt att man inte... För en del elever vet jag har sagt att man får nästan ont va, man får bara klippa papper eller bli utnyttjade på ett sätt som jag tycker är. (Anna)

När handledarna talar om det som här samlas under social kompetens handlar det om att handledarna vill att eleverna ska lära sig specifika yrkesrelaterade förmågor som till exempel att utveckla god förmåga att kommunicera med olika människor. Handledarna uttrycker att yrket innehåller många möten med både barn och vuxna och det är viktigt att kunna bemöta både barn, föräldrar, chefer och stödpersonal. Att barnen idag kommer från många olika kulturer har också gett bemötande nya

dimensioner de senaste åren. Ett exempel på konkret social kompetens som handledarna tar upp som är viktig är att eleverna lär sig är att de ska kunna presentera sig för föräldrar som de kommer i kontakt med under praktikperioden. Att möta föräldrar är en del i arbetet med barn.

Yrkesrollen är ett professionellt bemötande gentemot kollegor, föräldrar och barn eller tvärtom i ordning oj, då. Som är viktigt hur jag bemöter, att man bemöter på olika sätt. Hur man bemöter. Hur jag ser på barnen, hur jag behandlar barnen hur jag behandlar alla föräldrarna, för alla föräldrar är olika. De måste jag också träna in, hur bemöter jag, jag får inte lysa igenom // ... // Det brukar jag också prata om att om jag kommer cyklandes till jobbet och tänker på allt möjligt, så ser jag en förälder med barn och då blir det (skiner upp i ett stort leende). Då kommer leendet på läpparna och så ropar man hej, och man går in i den rollen oberoende av tankarna på väg till jobbet. (Fia)

Vikten för eleverna att förstå att social kompetens är viktigt betonar en handledare när hon säger att:

Många vikarier, när det kommer direkt från Barn- och fritid är ganska ovetande om hur det är att vara vikarie. Egentligen skulle man ha någon slags checklista eller handledning för hur ska jag bete mig den första tiden som jag kommer ut som personal. Bara det här att gå fram och hälsa på föräldrar, hej, jag heter Stina och jag vickar här idag. Det är väldigt få vikarier som gör det idag. (Jenny)

Enligt handledarna behöver eleverna göra för att lära social kompetens. De behöver få se hur handledaren gör, de behöver själva prova på för att växa in i rollen och senare självständigt kunna ta ansvar för att till exempelvis bemöta föräldrar. Vägen mot att bli fullvärdig medlem i praktikgemenskapen är lång och det är mycket som ska läras (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Handledarna talar om att de vill ge eleverna möjligheter att *kunna tillämpa olika teoretiska modeller* och knyta ihop det som de läser i skolan med den verksamhet som de möter på arbetsplatsen. Det som identifieras som teoritillämpning handlar om olika teorier som ska omsättas till verksamhet i förskolan. Teori finns i det här sammanhanget i form av utvecklingspsykologi, läroplanen och olika pedagogiska tankelinjer att följa. Till exempel vill handledarna att eleverna ska lära sig hur olika barn kan vara fast de är lika gamla. Handledarna vill att eleverna ska få möjlighet att upptäcka variationer och avvikelser från teoretiska förutsägelser. Cecilia beskriver hur hon tänker kring vad som passar att läsa i skolan och hur hon vill att eleverna ska tänka kring teorier under praktiken.

Det är ju teorier kring barn. Utveckling, barns utveckling, det är sånt som man måste läsa och sedan måste man förstå och sedan måste man kunna tänka att alla barn är olika. Ofta tänker man att alla barn är så där som det står, men så är det ju inte. (Cecilia)

Som en variation av vad handledarna vill att eleverna ska lära som är en del av teoritillämpning finns även att konkretisera läroplanen. Läroplanen kan ses som ett teoretiskt ramverk och rättesnöre på vilken personalen bygger verksamheten och här ses den som en för praktikgemenskapen viktig artefakt (Wenger, 1998). Att lära sig att göra verksamhet av detta teoretiska ramverk och det konkreta handlaget i att arbeta med barngrupp är viktigt för handledarna och något som de vill att eleverna ska lära. Det handlar om att kunna läroplanen, att förstå den och att omsätta den till praktisk verksamhet. En del handledare säger rakt ut att de vill att eleverna ska lära sig om läroplanen under praktikperioden. Det räcker inte enligt handledarna att kunna detta på ett abstrakt plan. Ett exempel på att omsätta läroplan till verksamhet är när handledare uttrycker att de vill att elever ska förstå att man ska göra pedagogik av vardagen som till exempel vid blöjbyte på ett barn.

Teoriomsättning med anknytning till läroplanen blir här även när handledarna pratar om att de vill lära eleverna vilken barnsyn som läroplanen ger uttryck för. Att det här handlar mer om teori än bara social kompetens visar exempelvis Davids uttalande. Bemötande handlar om att göra på ett visst sätt som bygger på en teorigrund. Att det är en viktig del i yrket att kunna bemöta olika människor i olika situationer är ett återkommande uttalande från handledare.

Det är hur man är mot barnen, alltså, inte att de kan måla eller snickra eller vad som helst utan vilket förhållningssätt man har mot barn. Vår värdegrund, det är det absolut viktigaste. Hur man löser konflikter, hur man utmanar dem, hur man får dem nyfikna. (David)

De ska få vara med och se hur man bygger en verksamhet för barn, där barnen är i centrum och får möjlighet att växa och bli så bra som de kan. Se hur man tar tillvara barns fantastiska skaparglädje och hur man stöttar dem. (Lena)

Den tredje variationen av vad handledarna önskar att eleverna lär på APL blir här att lära sig *reflektion*. Den innehåller handledarnas uttalanden om att de vill att eleverna ska lära sig tänka kring verksamheten, vad de gör och varför. När handledarna pratar om denna reflektion handlar det dels om att reflektera om verksamheten och läroplanen och dels om att reflektera kring utvecklingspsykologiska antaganden. Detta får Hanna illustrera när hon säger att:

Vardagen är viktig överallt och då är den viktig för den som är elev att upptäcka saker och inte känna att ja ha nu har den här dagen gått och utan man har fått så mycket ändå en vanlig vardag. Små saker, stanna upp och tänk efter. Så det uppmanar jag alla elever att det är något viktigt man ska ha med sig från utbildningen och in i förskolan. Man ska ha med sig att reflektera. Träna på det, öva på det reflektera varandra, eller göra olika saker på utbildningen för att träna på det där med att reflektera. Och små saker också många tycker att det ska vara så jättestort för att komma och berätta för föräldrarna medan det är tvärtom. Vi ska börja längst ner och plocka de här små sakerna. (Hanna)

Den här delen av temat på forskningsfrågan vad handledarna vill lära eleverna på APL har handlat om det specifika yrkeskunnandet som handledarna talar om som viktigt. Det som har identifierats som en röd tråd igenom hela temat är att handledarna först och främst vill att eleverna ska uppleva APL-perioden som rolig och stimulerande och att eleverna lär genom ett aktivt deltagande i verksamheten (Wenger, 1998) De specifika yrkeskunskaperna handlar om yrkesrollen, att vara socialt kompetent i bemötande med människor och att förstå att det finns flera teorier kopplade till verksamheten som alla är länkade i varandra.

När de sedan talar om vad de anser att eleverna lär hamnar fokus mer på generella arbetslivskunskaper.

Det eleverna lär på APL enligt handledarna – generella arbetslivskunskaper

I detta avsnitt kommer jag beskriva det som handledarna talar om att eleverna tar med sig efter APL. Här finns samma uppdelning som i föregående avsnitt i två teman med generella arbetslivskunskaper och specifika yrkeskunskaper. Medan handledarna hade höga tankar om vad de ville lära eleverna ligger deras uttalanden om vad de uppfattar att eleverna lär på en mer basal nivå.

Under temat *generella arbetslivskunskaper* samlas igen sådan kunskap som att komma i tid och hur man ska uppföra sig, nu med förtecknet att dessa uttalanden handlar om vad handledarna anser att eleverna lär under APL. Det framkommer att dessa generella arbetslivskunskaper är mycket viktiga för handledarna. Det är grunden som eleverna måste lära sig. Utan dessa kunskaper blir det svårt för eleverna att bli accepterade som en fullvärdig medlem i en yrkesgemenskap (Lave & Wenger, 1991) menar handledarna. Susanne och Patricia menar till exempel att detta är en del av det som eleverna lär under APL då de säger att:

De lär om arbetslivet hur det är, det är viktigt att komma i tid, att vara trevlig mot varandra. (Susanne)

Det kanske är deras första möte med arbetslivet och se att, hur det är att vara på en arbetsplats. (Patricia)

Det eleverna lär på APL enligt handledarna – specifik yrkeskompetens

När handledarna talar om vad de uppfattar att eleverna lär under APL och talar om specifik yrkeskompetens så framkommer två varianter, *social kompetens* och *teoritillämpning*.

Det yrkesspecifika i *social kompetens*, och som skiljer det från social kompetens som går in under generell arbetslivskunskap, ligger i att arbetet på förskolan karaktäriseras av att det sker i arbetslag där kommunikation är viktig och är relationsinriktat (Ekström, 2007). Handledarna beskriver att det i arbetet på förskolan sker många möten med olika människor, i varierande positioner med olika kulturell bakgrund. Därför är det viktigt att eleverna lär sig att kommunicera och bemöta människor. Exempel på att social kompetens är yrkesspecifik visar sig när handledarna talar om att eleverna lär sig att kommunicera och bemöta i ett yrkesspecifikt sammanhang.

Alltså den sociala kompetensen, här måste du prata. Både med kollegor, barn, föräldrar, det är kommunikation. Och ibland blir det fel, det blir fel med föräldrar också men så är det. Det finns väl inget ställe där vi pratar så mycket som här? (Cecilia)

Jo men framförallt det här med att umgås med andra människor inte bara i sin ålder. Vi är ju nästan, här finns det yngre, sen finns det äldre och sen finns det dessutom barnen. Det är många man ska ta hänsyn till. Det är många som tycker och tänker olika och här ute är det många olika kulturer det är mycket man lär sig på det. (Ingrid)

Cecilias exempel visar att lära handlar om att göra och öva. Det kan bli fel men det gör ingenting. Komplexiteten i kommunikationen ligger bland annat i att det är människor från olika kulturer, i olika åldrar och i olika roller som det ingår i yrket att möta.

Teoritillämpning är även en variant som identifieras när handledarna talar om vad de anser att eleverna lär under APL. Det handledarna menar att eleverna lär är här att olika teorier ska bli till konkret verksamhet på förskolan. Det handlar om att eleverna lär sig använda och fördjupa sina kunskaper i bland annat utvecklingsteori och pedagogik. Det handlar i stort om att få en dag på förskolan att fungera enligt intentioner i styrdokumentet för verksamheten, Lpfö98/10. Här pratar handledarna om att eleverna lär sig att omsätta läroplanen från ett ibland svårt språk till verksamhet för små barn. Förutom läroplanen som teori menar även handledarna att eleverna lär sig att omsätta pedagogiska och psykologiska teorier till verksamhet. Att göra verksamhet på detta sätt

handlar enligt handledarna om att få detta raster av teoretiska ramverk att samspela med barngruppen. Det kan vara att få rutiner att fungera, genomföra planerade aktiviteter som passar barnens utvecklingsnivå och att se till att det blir roligt för barnen på förskolan.

Några exempel på hur handledare talar om att eleverna lär sig använda olika teorier är när Susanne, Fia och Nina säger att:

De lär sig omsätta läroplanen, de lär hur man bemöter barn och föräldrar. (Susanne)

... att känna att man kan koppla det man läser, att göra en utvärdering. Ja men vi läste det här, vad det nu är, är det så i verkligheten? Stämmer det? Nej, så är det inte riktigt. Verkligheten ser inte riktigt ut som de säger. Eller, det här stämmer, det är verkligen de här stegen i utvecklingen i ord, meningsbyggnad (Fia)

Jo men det är väl det här med barns omvårdnad, det här att en treåring eller en tvååring behöver det här för att kunna utvecklas på ett bra sätt. Här jobbar vi ju utifrån det, praktiskt, men i skolan läser man det. Psykologi och såna saker, pedagogik och alltihopa det här och då får man liksom båda sidorna, både den praktiska och den teoretiska. (Nina)

När Anna talar om vad hon anser att eleverna lär under APL kan det stå som ett exempel på att teorin kring barn och arbetet i barngrupp har en stark koppling till varandra.

Ja men det är det här med ... hur man tar barn när det uppstår konflikter till exempel. Det kan du läsa om hur du ska göra men hur man ska göra kan man inte alltid göra det funkar inte i praktiken. Barn som är ilskna till exempel som triskas, hur ska man få dem att vara medgörliga? Såna saker är det ju. Tyvärr så är det lite konflikter, barn emellan och... när det är så många barn på så liten yta. Att lära sig hur det är och så. Att dela upp barnen, att alla behöver inte vara på samma ställe. Nu tar jag de här tre och gör det här så kan de tre göra det där så blir det lite lugnt där ett tag om det nu är så att alla inte funkar tillsammans. Ta hand om barn som är blyga till exempel. Hur tar man hand om de när man inte får något svar till exempel. Det kan man inte läsa sig till det har med erfarenhet att göra. (Anna)

Det finns alltså likheter mellan hur handledarna talar om vad de vill att eleverna ska lära och vad de slutligen tror att eleverna lär under APL. Det finns en nivåskillnad på så sätt att medan handledarna vill lära eleverna att reflektera så är det inte något som de talar om att de tror att eleverna lär sig. Att handledarna anser att praktiken däremot fungerar som en koppling mellan de teoretiska studierna och den praktiska verkligheten på förskolan framgår tydligt. Vad som också är tydligt i resultaten är att

handledarna uppfattar läroplanen för förskolan som ett viktigt redskap i arbetet och en central artefakt (Wenger, 1998).

Hur handledning går till

Den tredje och sista forskningsfrågan är den som här får störst utrymme. Frågan om vad handledarna gör för att eleverna ska komma in i praktikgemenskapen har vid analysen genererat tre olika teman. Det första är *Handledning "på tu man hand"*, det andra *Handledning "i farten"* och det tredje temat blir *Vad handledarna gör för att stimulera elevernas lärande*.

När handledarna talar om handledning framkommer det att den genomförs på två olika sätt. Det ena är när handledaren och eleven sitter ner tillsammans i lugn och ro bakom stängd dörr. Denna form av handledning får här namnet "på tu man hand" därför att det alltid handlar om eleven och handledaren och för att det alltid sker på avskild plats. Detta sätt att bedriva handledning liknar starkt det sätt som Lauvås och Handal (2001) benämner *Handling och reflektionsmodellen*. Det andra sättet är när handledarna under pågående verksamhet berättat eller förklarar något för eleven. Denna form av handledning får här namnet handledning "i farten" och liknar Lauvås och Handals (2001) *lärlingsmodell*. Det tredje temat är en samling av alla de beskrivningar av vad handledarna gör för att stimulera elevernas lärande som kan definieras som handledning men som inte alltid benämns som handledning av informanterna. Avsnittet inleds med en beskrivning av det som tolkas som grundläggande för handledarnas arbete i att handleda gymnasieelever.

En grundläggande faktor för att eleverna efter APL ska se en framtid i, och ha möjlighet att lära yrket är enligt handledarna att de upplever att det är roligt. För att skapa en bra miljö för eleverna är handledarna måna om att de ska trivas och känna sig välkomna. Här pratar handledarna om eleverna på ett sätt som påminner om hur de pratar om barnen i barngruppen. Eleverna ska få möjlighet att utvecklas, de ska få ha roligt under APL perioden och de ska helst känna att de vill komma till förskolan med lust att lära varje morgon. Detta påpekar handledarna är grundläggande i deras arbete som handledare. Praktikperioden ska vara jagstärkande för eleven. För att göra eleverna trygga lägger handledarna mycket tid på att få eleverna att känna sig som en i arbetslaget. Det kan bland annat handla om att handledarna ser till att vara tillgängliga de första dagarna eleverna finns på förskolan. Då går de inte iväg på planerade möte eller tar ledigt för att eleven ska känna att de bryr sig om dem och finns där för dem. I uppdraget som handledare menar flera att de räknar med att det ingår att ta sig an eleven även på raster. De kan till exempel bjuda med eleven att komma med på lunchpromenader och dylikt. Att vara

handledare är ett uppdrag som sträcker sig utanför det egentliga arbetet. En handledare berättade att när hon haft en rullstolsburen elev stannade hon kvar på arbetsplatsen under lunchrasten de första dagarna för att inte lämna eleven ensam.

Man får ge lite av sig själv när man är handledare. Man får bjuda till lite och offra lite av sin rast egentligen. (Anna)

För att göra praktikperioden till en rolig upplevelse på elevernas villkor vill ofta handledarna veta vad som intressera eleverna. För att anpassa APL-perioden till den enskilde eleven och locka fram deras individuella styrkor försöker handledarna hålla sig lyhörda för elevens initiativ och bejaka de idéer som de kommer med. Om eleverna har svårt med att komma med idéer ger handledarna gärna förslag på vad andra elever har gjort och funnit roligt eller vad barnen brukar tycka är kul.

En annan grundläggande faktor som handledarna ger uttryck för är att lärande sker i vardagen. Handledarna menar bestämt att de inte arrangerar lärsituationer för eleverna. De menar istället att det är genom deltagande i de vardagliga arbetsuppgifterna eleverna lär. Lärandet under APL är således situerat (Wenger, 1998). David och Ingrid menar att eleverna har många chanser att lära genom att delta i verksamheten medan de är på praktikplatsen.

Alltså under en dag så händer det ju massor med saker så det finns ju massor med tillfällen att se hur vi gör så att säga (David)

Jag: Brukar du försöka lägga fram saker, situationer, nu gör vi så här för att vi har elev, eller är det vardag?

Ingrid: Nej det är nog vardag. Kanske var det så när de var ute en vecka för att de skulle hinna med på många aktiviteter, att vi har skapat en extra aktivitet det vet jag att det har hänt men annars är det vardag för det är ju aktiviteter hela tiden. Nej, det är vardag. (Ingrid)

Deltagande i vardagen är centralt och handledarna vill stimulera till ett aktivt deltagande bland annat genom att bygga på elevernas intressen. Det är i denna vardag handledning "i farten" bedrivs. Lärande bygger på ett aktivt deltagande i praktikgemenskapen (Wenger, 1998). När handledarna svara på direkt fråga om handledning är det ofta det som här benämns som handledning "på tu man hand".

Ett tydligt resultat i studien är att handledarna beskriver att det är de som har det yttersta ansvaret för eleverna men att hela arbetslaget är delaktiga i att ta hand om eleven. Detta innebär att det är handledaren som sköter kommunikationen med gymnasieskolan och har ansvar för bedömning och att samtala med eleven om det är något som inte fungerar.

Handledning ”på tu man hand”

Det som här blir första temat *Handledning ”på tu man hand”* beskriver alla informanter. Den går till så att elev och handledare ibland vid ett, ofta två eller tre, och ibland fler tillfällen, sitter ner för sig själva i ett rum med stängd dörr där de kan prata ostört. Ett vanligt förekommande scenario är att handledaren och eleven sitter ner och pratar på förmiddagen första dagen på elevens praktik. Då handlar det ofta om arbetstider, tystnadsplikt, de uppgifter som gymnasieskolan har skickat med eleven och vilka förväntningar eleven har på sin praktikperiod. Ofta beskriver handledaren även verksamheten och barngrupp och personal presenteras under en rundvandring. I vissa fall kan detta inledande samtal ta upp till några timmar medan det i många fall beskrivs ta ungefär en timme.

Under de efterföljande handledningstillfällena berättade handledarna att samtalet handlar om många olika saker, exempelvis hur eleverna trivdes, om de har kommit in i arbetsgruppen och de uppgifter som eleverna hade med sig från skolan. Uppgifterna från skolan kan handla om faktainsamling, eleven ställer då frågor till handledaren och om exempelvis planering och utvärdering av aktiviteter. Samtalet kunde även kretsa kring elevens beteende i barngruppen och dess konsekvenser för eleven själv, enskilda barn och för barngruppen. I vissa fall kunde elever få enskild handledning på detta sätt upp till en gång per vecka. Tidpunkten för dessa samtal är planerad sedan flera dagar i förväg.

Syftet med dessa handledningstillfällen ”på tu man hand” var enligt handledarna att få eleven att känna att handledarna hade tid för dem, att följa upp deras uppgifter från skolan och för att de tillsammans skulle kunna reflektera över det som eleverna hade gjort och varit med om.

Några handledare berättar hur de under dessa samtal ställer frågor till eleverna för att de ska reflektera kring vad som har hänt i barngruppen under en aktivitet. Handledarna berättade att de till exempel kan fråga, Såg du det där som hände? Tänkte du på att...? för att leda in eleverna på de händelser som de vill att de ska uppmärksamma.

Handledarna uttrycker olika åsikter om denna handledning blir lika för alla elever. Några uttrycker att handledningen blir lika eftersom det är liknande uppgifter som de handleder eleverna kring. Andra menar att handledningen blir olika eftersom det är olika elever med olika behov som handleds.

Handledarna beskriver även hur de kan följa upp dessa formella handledningstillfällen med en kortare summering vid slutet av dagen eller veckan då handledarna uttrycker att de vill fånga upp frågor som kan ha dykt upp under arbetet. Formen kan då beskrivas som spontan då handledningen inte är planerad och inte sker bakom stängd dörr men vid ett lugnare tillfälle som en rast eller att handledare och elev kan ha ett kort

tillfälle för sig själva. Hanna beskriver hur ett samtal första dagen kan gå till och hur hon följer upp det samma dag.

Först introducerar man eleven och vi brukar försöka komma ifrån barngruppen direkt i den mån det går, relativt direkt, första dan i alla fall och berätta lite om våran avdelning och vi går husesyn och lite så här. Lite hur upplägget är överhuvudtaget. Hur vi jobbar och sen så brukar vi gå in, det är ju lite beroende på årskurs och så, men sen så går man ju in och säger att nu är vi här så du får bekanta dig lite med barnen. Man släpper henne eller så.... Sen brukar vi ha en avstämning första dagen och kolla hur det har gått hur hon har upplevt. (Hanna)

Många handledare har ett stort förtroende för denna spontana handledning "på tu man hand" för elevernas lärande. Vid direkta frågor om handledning var det oftast denna form av handledning som avsågs. Handledare kan också beskriva att elever säger att de inte behöver enskild handledning. En problematik som ofta nämns är att det kan vara svårt att få tid till denna form av handledning.

Handledning "i farten"

Handledning som den beskrivs i förra temat är det första som handledarna beskriver under intervjuerna. Trots det är handledning "i farten" minst lika vanlig. Det som faller under detta tema är när handledarna talar om att de visar, beskriver, berättar eller förklarar något för eleven under pågående verksamhet. Exempelvis beskriver handledarna denna form av handledning när de talar om att de är handledare från den sekund som eleven kommer in på förskolan. Det kan handla om att handledarna beskriver hur de är lite mer korrekta när de har elev, de är tydligare än vanligt när de pratar med kollegor som är mer insatta i verksamheten. När handledarna exempelvis pratar klart med ett barn innan de låter sig avbrytas av nästa barn kan de förklara för eleven varför de låter det andra barnet vänta och hur de tänker kring sådana situationer. Eftersom förskoleverksamheten inte går att sakta ner, pausa eller stänga av för att förklara eller upprepa något ställer det speciella krav på handledare och elev. Handledaren ska ha fokus på barnen samtidigt som hen bistår eleven. Medan handledare ibland kan förklara något medan verksamheten pågår finns det många situationer där förklaringen behöver tas efteråt utan att barn eller föräldrar finns med.

Även reflektion kan förekomma under dessa korta stunder medan verksamheten pågår. Ett exempel på försök till reflektion under handledning "i farten" är när de pratar om hur de vill få med eleven i hur de tänker. Det kan handla om att handledarna förklarar något som händer, hur de ser på situationen och vad de vill att eleverna ska uppmärksamma i just den stunden.

För en del handledare är detta den form av handledning som de föredrar eftersom det är så svårt att få till tid för att sitta ner ”på tu man hand”. För andra är det mer naturligt eftersom de menar att handledning behöver ske medan verksamheten pågår och kan liknas vid deltagande i praktikgemenskaper (Lave, 1991). Ingrid ger exempel på hur hon försöker fånga det som händer och få med eleven i hur hon tänker när hon berättar att:

Då försöker jag fånga ögonblicket när det sker. Alltså om två barn är oense och jag går in och agerar och vägleder barnen in i en annan situation då kan jag säga, såg du hur jag gjorde nu?, till eleven. Så kan man göra när två barn är oense, då bli det lite nyfikna. Jag kan säga såg du Kalle och Linus hur de gjorde nu, de lekte jättebra där med klotsarna, såg du det? Göra dem uppmärksamma på vad som händer och att jag är vaken också och kolla nu Stina och Lisa, titta vad bra det går? Eller tvärt om, Nu måste jag gå in och agera, ser du varför? Alltså försöka få med eleven i tänket, alltså varför går jag in och agerar där. (Ingrid)

Ingrids uttalande kan även illustrera att handledning ”i farten” sällan sker medan något händer utan precis efter att något har skett. De handledare som säger att denna form av handledning inte fungerar speciellt bra uppger bland annat att det kan handla om att barn idag inte accepterar att vuxna inte ska bli avbrutna utan vill ha uppmärksamhet direkt. Susanne får illustrera problematiken kring att handleda mitt under pågående verksamhet.

Jag kan inte förklara varför jag inte ”hör” vad Olle säger framför Olle men jag brukar skynda mig för att komma ihåg att förklara för det kan verka konstigt att jag inte hör Olle men jag höll ju faktiskt på med Johannas skor och Olle han ska jämt ha sin vilja fram direkt så vi har pratat ihop oss om att för det är så lätt att bara släppa det man har och göra det han vill när han säger till fast man höll på med något annat. Sen när vi är klar med det, då kan Olle få hjälp men han behöver vänta på sin tur. (Susanne)

Både handledning ”på tu man hand” och ”i farten” förekommer parallellt hos de flesta informanterna. Även bland de som inte uttalat säger sig syssla med handledning ”i farten” beskriver att medan verksamheten pågår fungerar de som stöd för elevernas lärande. Viviannes uttalande är typiskt. Handledning är när de sitter ner tillsammans, vilket kan ske mindre än en gång i veckan, men som handledare så berättar de och förklarar hela tiden för eleven.

Nja, ja det är klart vi pratar ju och förklarar ibland mitt i saker. Och när de frågar. Ibland frågar de ju medan vi är ute varför vi gör så och då

förklarar man ju det. Men det är när vi sitter ner som vi kan prata.
(Vivianne)

Medan handledning "på tu man hand" är synlig för alla handledare är ibland handledning "i farten" osynlig. Det är något som alla handledare pratar om att de gör men inte alla säger själva att det är handledning som de bedriver. Karin får upp ögonen för något hon inte såg innan när jag ber henne förklara vad hon kallar de samtal hon för med eleven under dagen.

Jag: När ni pratar under dagen om vad ni gör, vad är det då?

Då förklarar jag saker. Menar du att det också är handledning? Så har jag nog inte tänkt på det men om du säger så. (Karin)

Eftersom alla informanter beskriver att de gör mer än vad de ibland uppmärksammar själva kommer nästa tema bli en mer detaljerad beskrivning av alla de aktiviteter som de säger sig göra för att eleverna ska lära.

Vad handledarna talar om att de gör för att stimulera elevernas lärande

Hittills har jag beskrivit hur den handledning som handledarna beskriver vid intervjuerna organiseras och bedrivs. Handledningsmodellerna rymmer inte alla de lärtillfällen som handledarna erbjuder eleverna genom att de får delta i verksamheten. Här kommer uppmärksamheten att riktas mot alla de samlade aktiviteter som handledarna beskriver och som utgör den verksamhet och den handledning som eleverna möter. I detta tema blir den variation som handledarna talar om till subteman. Dessa subteman spänner mellan att handledarna beskriver hur de *bjuder in eleven, visar/instruerar, ger utrymme, ger uppgifter, stöttar, förklarar och reflekterar* tillsammans med eleven.

Det första subtemat blir när handledarna beskriver hur de bjuder in elever till deltagande i praktikgemenskapen genom att de tar emot eleverna på sin arbetsplats. Handledarna uttrycker att eleverna genom deltagande lär sig hur det kan gå till på en förskola. Här uttalar handledarna att det är viktigt för eleverna att få se många olika delar av förskolan och barnomsorgen och att verksamheten kan genomföras på olika sätt.

Det är inte bara att "göra förskoleverksamhet" som handledarna uttrycker att eleverna kan lära genom att vara med. Eleverna kan även lära sig att reflektera genom att vara med dem när de reflekterar menar en del handledare. Detta deltagande i olika aktiviteter uttrycks också som en början till att prova på och göra olika aktiviteter själv. Ingrid vill till exempel

att hennes elever ska vara med på planeringsmöten för att de ska veta vad som ingår i jobbet.

Dels för att de ska veta hur det går till, för att veta vad som ingår i jobbet. Sätta sig in i rollen som personal. Det gäller att slussa in dem. Ofta sitter de med som betraktare, för att se hur det går till, de är inte så delaktiga i början så. (Ingrid)

Här beskriver Ingrid hur ett passivt deltagande ligger till grund för att senare delta aktivt. Att låta eleverna delta innehåller ofta en önskan från handledarna om att eleverna ska få möjlighet att se en mångfacetterad verksamhet. Anna ser en konsekvens för gymnasieelevernas lärande av hennes förskolas barncentrerade arbetssätt där barnen får vara med och bestämma mycket.

Ibland kan det ju vara så att barnen är inne i något så att de önskar samma saker så att då kan det ju bli lite tjatigt. (Anna)

Genom att delta i verksamheten kan eleverna enligt handledarna få vara med om exempelvis konflikter bland barnen. Om eleverna då känner att de vill och kan är det enligt handledarna bra om de försöker gripa in. Genom att vara med på detta sätt kan eleverna så småningom ta sig an uppgifter på egen hand. Genom att eleverna är accepterade deltagare som är integrerade i verksamheten och att de ser att deras deltagande spelar roll för verksamheten kan de också se sig själva som en del av praktikgemenskapen (Lave & Wenger, 1991)

Paradoxen blir när handledarna säger att eleverna inte får vara med på alla förekommande uppgifter i förskolan. De aktiviteter som eleven kanske inte får vara med på kan vara specialpedagogisk handledning för personalen, personalmöten, utvecklingssamtal och planeringsmöten. Patricia förklarar hur hon tänker kring att låta elever vara med på planeringsmöten.

Nej, ja, för att när den här eleven kom, campuseleverna får mer än en som är från gymnasiet som går första året, eller andra till och med. Sen de får vara med på våra reflektioner och våra planeringar. Men de som går kommer från 9:an får inte vara med. Sen väljer man vissa saker där de kan vara med. (Patricia)

I sin position som handledare ställer Patricia elever utanför vissa arbetsuppgifter med hänvisning till vad hon menar att eleven är på arbetsplatsen för att lära, vad sekretesslagen säger och elevens individuella utvecklingsnivå.

Nästa subtema blir när handledarna talar om att de *visar* eller *instruerar* eleverna. Medan handledarna under det förra subtemat menade att

deltagande i aktiviteterna ledde till yrkeskunnande finns det handledare som uttrycker att de behöver visa eleven vad som ska göras och hur. När handledarna pratar om att de "visar" eleverna något betyder "visa" två olika saker. Dels visa konkret hur jobbet kan gå till som till exempel Jenny och Susanne uttrycker det:

Titta på mig, så här gör jag! Och då försöker jag vara lite extra tydlig, nästan dramatisera lite, titta hur så ska vi se hur det går. (Jenny)

... så kan jag ta ner ett puzzel eller spel och så sätter jag mig och sen direkt så är det två, tre barn där som vill vara med. Då kan jag säga det att så här kan man göra. Allt behöver inte vara planerat eller man behöver inte fråga om någon vill spela spel med en. Tar man fram så kommer alltid några barn till en. (Susanne)

Det andra sättet som handledarna visar på är att de försöker uppmärksamma eleverna på situationer som de tror kan vara bra för dem att lära från.

Sen brukar jag visa dem situationer. Jag kan se saker som händer och viskande förklara för eleven, eller visa med fingrarna att, titta nu där! Då vill jag att de ska se, uppleva, hur barn kan vara, lära. När de förklarar för varandra eller bara leker väldigt bra. (Karin)

De handlingar som hittills har beskrivits av handledarna exemplifierar handledning "i farten" som beskrevs i resultatkapitlet Hur handledning går till under avsnittet Handledning i farten. En annan variant av att tala om att eleverna lär genom att utföra uppgifter är när handledarna talar om att de *ger utrymme/backar* för att eleverna ska kunna utföra arbetsuppgifter. Ett sätt som handledarna pratar om detta är att de säger att de medvetet låter bli att gå in i en situation för att ge utrymme åt eleven att agera. Berit och Karin talar om att hur de genomför aktiva handlingar för att eleven ska lära men även förhåller sig passiva för att stötta eleven i läroprocessen.

... man måste se till att de får göra sina grejer. Att man backar lite själv, att de får ta lite, vad som är viktigt. Att de får. /.../ Istället för att - nej, han eller hon fixar nog det där. Man behöver inte vara överallt. Tänka på hur man gör. (Berit)

Jag brukar försätta dem i situationer så att de ska få vara med om något och kunna ta ansvar. Jag kan backa för att de ska få svara på barnens frågor, ibland skickar jag fram dem om de är för blyga för att ta föräldrakontakt. (Karin)

När handledarna på detta sätt beskriver att de inte agerar för att lämna utrymme beskriver de hur de observerar och finns med i bakgrunden.

Att *ge uppgifter* till elever är ett sätt som handledarna uttrycker att de ser till att eleverna kan delta aktivt. Att bara vara med på arbetsplatsen och se verksamheten räcker inte för att lära yrket menar vissa handledare. De uttrycker det som att eleverna är på arbetsplatsen för att lära, inte bara vara, och då behöver eleverna delta aktivt. För att ge eleverna möjlighet aktivt deltagande får de små uppgifter att genomföra.

Jag menar att de ska lära här, inte bara vara. Man lär genom att vara men det behövs nog mer än att bara vara. (Karin)

Efter ungefär en vecka tillsammans med handledaren i barngruppen är det dags för eleverna att prova på att göra aktiviteter med barnen. Eftersom eleven då har varit med barngruppen under en period vet eleven, enligt handledaren, vad den kan förvänta sig att barnen tycker om, klarar av och vilka förväntningar som kan ställas på dem. Genom att eleven har deltagit i verksamheten under en vecka har eleverna förmåga att utföra vissa arbetsuppgifter. Många handledare uttrycker att de ger eleverna små uppgifter under dagen för att de ska komma in i arbetet och lära sig se vad som behöver göras. Dessa små uppgifter kan till exempel vara att eleverna får ansvar för några barn vid en promenad. Det är enligt handledarna viktigt att eleverna får prova på och helst göra samma moment flera gånger för att lära.

Sen tycker jag att det är viktigt att de får prova, även om det står i materialet att du ska bara prova en sak så tycker jag att det är viktigt att de får prova fler gånger för att de ska stärka sin självbild också. Att de får prova, hur kändes det första gången, hur kändes det andra gången? Så tycker jag att det är viktigt. (Patricia)

Eleven var helt matt och slut efter att ha målat med tre stycken tvååringar, det tog 10 minuter men han blev svettig så han. Efteråt så han att han lärt jättemycket om hur olika barn är (Susanne)

... vill de prova så låter man henne göra det och ger det en chans. (Gunnel)

... men ändå låta dem försöka, de kanske inte vill ha hela aktiviteter. De kan inleda eller avsluta eller ha en del i det och utmana dem till att prova det. (David)

Ett sätt att lära är genom att göra fel säger flera handledare. Att göra fel kan handla om att den planerade aktiviteten inte blev som eleven hade tänkt sig och att barnen inte reagerade som de hade förväntat sig. Handledarna uttalar här att det är en värdefull upptäckt och ett bra lärtillfälle för eleverna. Att det inte blev som de hade tänkt betyder inte att det blev fel menar handledarna, det finns mer än ett sätt att göra det på.

Detta tolkas här som att göra fel öppnar upp för reflektion kring vad som hände, varför det blev så och hur det går att göra annorlunda. För att stärka eleverna vill handledarna gärna att de ska prova igen efter att de har tänkt över planeringen och försökt hitta alternativa sätt att göra aktiviteten på eller bara att prova på att genomföra samma planering med andra barn för att se hur det går.

Ibland när de har gjort uppgifter, planerat en lek och genomfört den och sen kan komma och säga att det blev inte alls som jag hade tänkt och så är de, en del är ledsna för att det blev fel och då får man förklara att det blir inte alltid som man har tänkt fast det innebär inte att det blev fel. (Susanne)

Det kanske har hänt också att vi har pratat om att det har varit något speciellt som man ville förklara att vi har gjort om en aktivitet. Gjort den en gång till, vad hade hänt om du hade gjort så här i stället eller om du hade tagit fram materialet innan? (Ingrid)

Man sågar ju dom inte för att de kanske provar en sak som inte vart jättebra att de känner att de går stärkta ur det där. Att de inte känner att usch det där blev tokigt, vi är ju aldrig fullfjädrade vi heller. Vi bollar saker med varandra varje dag fast vi har jobbat så länge. Att de kan känna att allt är föränderligt. (Ulla)

Genom deltagande i verksamheten kan eleverna enligt Ulla få vara med om hur de förhandlar om hur verksamheten ska utformas genom detta "bollande" (Wenger, 1998).

Att *stötta* eleverna är en uppgift som många handledare uttrycker ingår i rollen som handledare. Denna stöttning kan gå till på många olika sätt. Det som här identifieras som stöttning är där handledarna gör något för att stimulera elevens lärande.

Dessa handlingar som handledarna talar om kan vara att handledarna försöker vara positiva och inspirera eleverna genom att till exempel säga att "Det här ska väl bli kul?". De kan ge eleverna tips om vad de kan göra med barnen och konkret hjälpa eleverna vid planering av aktiviteter. Handledarna är även måna om att eleverna ska slutföra de uppgifter som de har med från skolan och pushar gärna eleverna till att jobba med dem. Stötta kan även innebära att handledarna ger eleverna positiv feedback på uppgifter som eleverna har gjort. Positiv uppmuntran på detta sätt framhåller flera handledare som ett bra sätt för att eleverna ska lära sig yrket. De berömmar eleverna och försöker påpeka de bra saker som eleverna gör.

För att komma in i jobbet kan handledarna gå vägen via barngruppen och låta dem medverka i att slussa in eleverna. De kan till exempel be

barnen fråga eleven om hon eller han kan spela ett spel med dem eller om eleven kan hjälpa barnet med kläderna.

Ett annat exempel på stöttning kan vara när en handledare beskriver hur hon kallar till sig eleven för att hälsa på en förälder och därmed underlättar för eleven att göra något som annars kan upplevas som svårt att komma till skott med.

Hjälpa dem i (rätt) riktning. Har de inte det (någon idé) så får man tycker jag bolla fram lite, det här och det här, vad som känns, vad de tycker. /... / Det är inte så lätt men jag kan ha ett förslag och sen så gör de det. Sen att de försöker göra de till sitt eget, att de tar min idé men gör det till deras egen. Det kan fungera. Sen kan jag ha haft en egen vision om det och så kommer det någonting annat men det är (skratt). (Fia)

Enligt vissa handledare räcker det inte med att visa hur man kan göra något för att eleverna ska lära hur yrket ska gå till utan att de behöver komplettera med att de *förklarar*. Till att förklara räknas när handledarna till exempel talar om att deras handlingar behöver sättas in i ett sammanhang. Det kan handla om att handledarna förklarar varför de väljer ett utflyktsmål och vilka tankar som ligger bakom. Det är deltagandet i aktiviteten tillsammans med denna förklaring som leder till att eleverna lär sig (Wenger, 1998). Handledarna kan behöva förklara det som inte är synligt vid till exempel en konflikt mellan två barn. Hit räknas även när handledarna pratar om att de berättar något för eleverna. Språket som bärare av praktikgemenskapens samlade kunskaper blir här tydlig (Wenger, 1998). Det finns de handledare som uttrycker att de förklarar mer när de har elever som inte fungerar så bra på förskolan. Att på detta sätt förklara sig för eleven är vad som gör att det blir något "extra" att vara handledare. Att vara handledare innebär inte så många extra arbetsuppgifter förutom att sätta in eleven i verksamheten och det görs till stor del genom att förklara.

Vivianne och Ulla berättar och visar för att förklara för eleven och att den ska lära hur de tänker kring att arbetet på förskolan bör gå till.

Jag gör samma saker [när jag har elev] för det är ju det som behöver göras. /... / Men jag kanske gör det på ett litet annat sätt. En vanlig dag så förklarar jag ju inte vad jag gör men det gör jag när jag har elev.

Jag berättar allt, hur vi tänker kring det vi gör. / ... / Ja men jag berättar och visar. Hur planeringen ser ut och varför vi gör som vi gör (Vivianne)

Och sen kanske det är något speciellt som vi jobbar med under den tiden som de är här och då måste vi berätta det. / ... / Den [läroplanen] kommer väl oftast när man sitter och planerar.

Ja man måste ju prata med dem, berätta hur dagen är upplagd. Det försöker man göra första dagen, hållpunkter under dagen, sen beror det på vad det är för kurs som de läser, vad de har för intresse. (Ulla)

Att reflektera tillhör yrket menar flera av handledarna. Detta är något som de ska göra varje dag och handledarna uttrycker att det är viktigt att eleverna får chans att reflektera kring händelser och genomförda aktiviteter för att lära yrket.

Handledarna pratar om reflektion på lite olika sätt. Reflektera betyder för handledarna att de tänker efter kring vad som har hänt eller hur någonting fungerar, ofta med syfte att utveckla verksamheten. Reflektionen kan vara en enskild handling som sker efter en aktivitet eller i arbetslaget då de tillsammans diskuterar hur verksamheten som helhet eller enskilda aktiviteter fungerar. Reflektionen tillsammans med eleverna beskriver handledarna sker verbalt men också att de uppmuntrar eleverna att föra dagbok och skriva ner vad som har hänt och vad de har sett för att själva reflektera kring. De dagboksanteckningar som en del elever har till uppgift att föra under praktiken menar ingen av handledarna att de har som uppgift att följa upp.

Elevers beteende gentemot barn och vuxna kan få handledare att reflektera över vad det får för konsekvenser och sedan ta upp det med eleven. För att stimulera eleverna att reflektera säger handledarna att de uppmuntrar eleverna att ställa frågor. Reflektionen menar någon kommer efter att eleven har genomfört en uppgift, exempelvis lett en aktivitet, som skolan har skickat med eleven att göra under APL. Att lära sig reflektera är något som eleverna borde ha med sig från skolan uttrycker några handledare. Här menar vissa att eleverna lär sig genom att delta vid personalens reflektioner medan andra menar att det krävs att eleven aktivt tränar sig i att reflektera.

Ett exempel på hur handledare kan arbeta med att öva eleverna i att reflektera är när Hanna säger att:

Ja, att få prova på olika aktiviteter och att vi pratar om det hur det känns och viktigt just reflektioner, att de får reflektera över det. / ... / varför gjorde vi så här den här veckan till exempel. Eller, tänk vad det här barnet, vad den lyftes i den här aktiviteten. Att man får syn på saker att man får liksom en insikt vad är det egentligen som vi ska jobba med på förskolan. (Hanna)

Ett problem som framkommer är att handledarna anser att tiden inte räcker till för att gemensamt reflektera över vad som har hänt. Den reflektion som handledarna beskriver sker "i farten" räcker inte riktigt till eller är inte synlig för handledarna. Det är den stunden "på tu man hand" som handledarna anser krävs för att få till denna reflektion.

Mitt resultat visar här att handledarna bjuder in eleverna att delta i verksamheten, de visar dem hur arbetet går till, vill att de ska göra och prova på för att lära och är själva ofta beredda att lämna plats för eleverna att prova på. När eleverna utför arbetet är handledarna där och stöttar och förklarar för dem. Några handledare talar också om att eleverna behöver reflektera för att internalisera den kunskap som de får genom deltagande och genom att utföra arbetet. Som en viktig grund för att lära ligger att eleven först känner sig trygg med handledaren och på arbetsplatsen. Beroende på vad handledaren låter eleven vara med på ger handledaren eleven möjlighet att lära olika saker. För att få tillgång till en bred repertoar (Wenger, 1998) av yrkeskunnande låter många handledare elever vara med om många olika arbetsuppgifter.

Sammanfattning av resultaten

När handledarna beskriver varför de har valt att fungera som handledare handlar deras berättelser ofta om att det är roligt och givande att vara handledare. Det är roligt att möta nya människor och det är utvecklande både för handledarna personligt och för arbetsplatsen. Mötet med eleven gör att handledaren behöver reflektera kring yrket. Att vara handledare betyder också att handledarna får möjlighet att vara med och påverka nykomlingars väg in i yrket. En del uppger att de vill att så många elever som möjligt ska välja att stanna kvar inom yrket medan andra uppger att de tänker mer restriktivt kring vilka de rekommenderar att fortsätta i yrket.

Då handledarna pratar om vad de anser att eleverna lär under APL gör det detta på två olika nivåer. Dels pratar de om vad de vill att eleverna ska lära sig och dels pratar de om vad de anser att eleverna lär. Det framkommer att handledarna vill att eleverna ska lära sig både generella arbetslivskunskaper som till exempel att komma i tid och yrkesspecifika kunskaper som bemötande, teoritillämpning och att reflektera för att utvecklas i yrket. Handledarna pratar om att eleverna lär sig både att bemöta barn och vuxna samt att tillämpa olika teorier under APL, medan de inte pratar om att eleverna lär sig att reflektera under APL.

När handledarna beskriver vad de gör som handledare är en viktig uppgift för dem att se till att eleverna trivs på arbetsplatsen och med yrket. De vill att eleverna ska ha roligt och uppleva perioden som stimulerande. Här talar en del handledare om elever som om det var barn som skulle skolas in i förskoleverksamheten. När de beskriver den handledning som de bedriver så berättar de om handledning som genomförs på två olika sätt. Alla beskriver hur de sitter ner "på tu man hand" med eleverna under cirka en timme vid ett till tre tillfällen under en APL-period. Många handledare beskriver också hur de visar eleverna hur någon kan göras, de backar för att ge eleverna utrymme att prova på olika arbetsuppgifter,

de ger eleverna små uppgifter och de stöttar och förklarar för eleverna. Detta sätt att agera beskriver inte alla handledare som handledning. Handledning är när de sitter ner tillsammans med eleven och det andra är något de gör i alla fall när de har elev med i förskoleverksamheten. Det sistnämnde benämns här som handledning "i farten" och är många gånger osynligt för handledarna.

6. Diskussion

I det här avslutande kapitlet kommer studiens resultat att diskuteras i förhållande till de perspektiv och det teoretiska ramverk som har presenterats. Syftet med studien har varit att studera handledning och den yrkesutbildning som handledarna på förskola möjliggör genom att ta emot elever från Barn- och fritidsprogrammet (BF) på sin arbetsplats. Mer precist handlar studien om att studera och förstå handledning och yrkeslärande på förskola ur handledarnas perspektiv och de motiv som ligger bakom handledarnas engagemang, vilka kunskaper och förmågor som eleverna bör lära och lär under denna period samt vad handledarna gör för att eleverna ska komma in i praktikgemenskapen.

I den första delen diskuteras förskolan som praktikgemenskap och hur man med hjälp av situerat lärande kan se på handledare i praktikgemenskapen förskolan. Efter det diskuteras hur handledning organiseras och går till samt olika sätt att se på handledarskapet och vilken roll APL har i yrkeslärande. Diskussionen avslutas med implikationer för gymnasieutbildning och förskolan samt förslag på fortsatt forskning.

Förskolan som praktikgemenskap

Utifrån det teoretiska ramverket kring situerat lärande kan förskolan ses som en praktikgemenskap. Praktikgemenskaper består enligt Wenger (1998) av människor som ömsesidigt engagerar sig i ett gemensamt uppdrag. Praktikgemenskapen kan här ses både som det kollektiv som alla förskolor tillsammans utgör och den enskilda förskolan. Förskolan som helhet är till för att uppfylla ett politiskt mål om att förse föräldrar och barn med en trygg och utvecklande miljö medan föräldrarna arbetar och ge alla barn en god start i livet. Det gemensamma officiella syftet med personalens engagemang inom förskolan som helhet är alltså att skapa en god pedagogisk miljö för barnen och på så sätt uppfylla läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998/2010). Förskolan, både som helhet och varje enskild förskola, innehåller på så sätt alla de delar som Wenger (1998) beskriver att en praktikgemenskap har. Genom att förhandla om hur verksamheten ska bedrivas skapar personalen som kollektiv ett gemensamt språk och en uppsättning tankar och handlingsmönster för att utföra arbetet vilket blir den gemensamma repertoaren (Wenger, 1998).

Den enskilda förskolan är en del i denna helhet och personalen delar officiellt målet med kollektivet, men varje enskild deltagare i förskolans praktikgemenskap bidrar med sina egna personliga mål till kollektivet (Wenger, 1998). Personalens enskilda mål kan både samstämma med

och motverka kollektivets uttalade målsättning. På den enskilda förskoleavdelningen ger deltagarnas personliga mål ett avtryck och verksamhetens utformning och mål kan därför komma att variera mellan olika förskolor. Med stort utrymme för personalen att utforma verksamheten blir det arbetssätt som personalen på den enskilda avdelningen utarbetar också den utbildningsmiljö som eleven möter. Beroende på vad personalen vill och kan erbjuda för verksamhet kommer det att påverka elevens möjligheter till vidare deltagande i praktikgemenskapen.

Gymnasieutbildning på förskola

Gymnasial yrkesutbildning kan sägas stå mellan två kulturer, både skolkulturen och arbetsplatsens kultur kommer att påverka utbildningen och eleven (Berner, 2010). När gymnasieeleverna är på förskolan under den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen har gymnasieutbildningen bytt sammanhang från den vanliga skolmiljön till arbetsplatsen. Gymnasieskolan har därmed flyttat in i förskolan och lärandet blir situerat där. Medan förskolan som praktikgemenskap och Barn- och fritidsprogrammet står nära varandra på så sätt att de delar ett gemensamt undervisningsspråk och -kultur är de vanligen åtskilda under stora delar av elevernas utbildning. Så som tidigare beskrivits är det extra svårt för Barn- och fritidseleverna att i skolmiljö komma åt en adekvat lärmiljö vilket gör praktikplatsen förskolan och verksamheten där extra viktig. Med Gy11 skrivs den arbetsplatsförlagda tiden fram som än mer viktig (SFS 2010:2039) och med den även handledaren. Nu finns det också ett ökat politiska intresse för lärlingsutbildningar där eleven kommer att spendera mer tid på arbetsplatsen (SOU 2011:72). Det blir då än viktigare att beakta de konsekvenser detta får för alla inblandade.

Oavsett lärmiljö är det läroplanen för gymnasieskolan som gäller för eleverna och det är gymnasieskolan som har ansvar för att läroplanen följs även under APL. Det framkommer i studien att handledarna inte organiserade någon speciell verksamhet för att eleverna skulle kunna genomföra eller uppnå de kursmål som de hade med sig från gymnasieskolan under APL, det var under det dagliga arbetet som målen skulle uppnås. Mot bakgrund av resultaten kan det diskuteras vilken läroplan som handledarna har i åtanke när de möter eleverna från Barn- och fritidsprogrammet. Handledarna i studien talar om eleverna i ordalag som för tankarna till hur de talar om barn som ska skolas in i förskoleverksamheten. Det som i studien identifieras som "grundläggande faktorer för lärande" kan kopplas till det språk som används om barn som ska vänjas vid förskolan. När handledarna talar om att praktikperioden ska vara "jagstärkande" och att det är viktigt att eleverna upplever att det tiden på förskolan är "rolig" kan det tolkas som att handledarna väljer att skola in eleverna på förskolan i stället för att ge dem en utbildning till

barnskötare. Det kan diskuteras om detta leder till ett konserverande av etablerade arbetssätt(Ellström, 2004; Fuller & Unwin, 2004).

Lärande genom legitimt perifert deltagande

När man väljer att se på förskolan som en praktikgemenskap och det yrkesutbildning som pågår där som lärande genom perifert deltagande följer att förhandlingar om vad praktikgemenskapen går ut på blir något centralt. I denna process har handledaren en central roll som den person som har möjlighet att släppa in eleverna i praktikgemenskapen. Studien visar att handledarna genom att erbjuda eleverna att delta i verksamheten släpper i dem och ger dem möjlighet att lära genom deltagande. Lärandet kommer dock att påverkas av hur verksamheten ser ut på den aktuella förskolan.

Ansvar för ett aktivt deltagande från elevernas sida kan inte läggas på handledaren enbart. Yrkesläraren och gymnasieskolan är ansvariga för utbildningens kvalitet och har som ansvar att se till att alla elever kan tillgodogöra sig utbildningen. Eleverna behöver dock hjälp även från handledarna med att förstå hur yrkeslärande kan gå till. De som inte har förmåga att agera aktivt riskerar att stanna kvar i en perifer position då de kan uppfattas som inaktiva eller ovilliga att utföra arbetsuppgifter. Elever som exempelvis inte vill ta rast tillsammans med handledare och övrig personal eller inte anser sig behöva handledning kommer därmed att missa tillfällen till yrkeslärande genom att höra hur personalen talar om yrket (Lave & Wenger, 1991).

En annan del av praktikgemenskapen är styrdokumentet Läroplanen för förskolan (Skolverket, 1998/2010) som kan ses som en artefakt. Eftersom den är skriven på ett sådant sätt att det är upp till varje arbetslag att fritt utforma verksamheten som de anser bäst gynnar den aktuella barngruppen utifrån de lokala förhållandena. På detta sätt är verksamheten under ständig omförhandling beroende på barnens behov men även på personalens kompetens, ambitioner och erfarenheter. Eftersom förskolepersonalens arbetsuppgifter är så vagt formulerade som beskrivits är det upp till arbetsgruppen att tillsammans definiera med vad och hur de ska arbeta. Detta gör att graden av förhandling om hur uppdraget ska utföras är hög och handlingsfriheten är stor. Genom att arbetslaget tillsammans planerar och utvärderar verksamheten förhandlar personalen om meningen med det de gör. Vid dessa förhandlingar sker det som kan ses som ett kollektivt tänkande, erfarenheter och tankar utbyts i diskussion. De medlemmar som kan språket och är väl insatt i sammanhanget kommer att ha lättare att påverka hur uppdraget ska definieras och utföras. Genom att vara med och få lyssna på dessa medlemmar och se hur denna förhandling går till kan eleverna lära detta på förskolan. Om eleverna sedan dessutom får ställa frågor och de erfarna

lyssnar på eleverna kan de även utveckla förmåga att uttrycka sig i denna förhandling. Handledaren kan därmed underlätta elevens deltagande mot att bli en fullvärdig medlem i praktikgemenskapen. Men om eleven inte ens blir insläppta på dessa möten kommer de missa en del av kärnan i praktikgemenskapen (Wenger, 1998).

Identitetsskapande

Vid yrkesutbildning på arbetsplatsen finns en spänning mellan att utveckla en egen identitet och att bli lika de som finns i ens närhet (Sundli & Söndenå, 2007). Om handledarna strävar efter att eleverna ska bli så lika dem själva som möjligt kommer det att leda till en homogen praktikgemenskap där personalen tänker och handlar inom snäva ramar. Hur uppdraget utförs kommer då se väldigt lika ut mellan olika avdelningar och förskolor. Det framkommer i studien att ta hand om gymnasieeleverna är ett gemensamt åtagande för all personal på avdelningen. Detta motiveras med att eleverna då får chans att se flera olika sätt att utföra verksamhet på och flera olika personer att fråga och samtala med. En aspekt av identitetsutveckling bland medlemmarna i praktikgemenskapen är att förskolan är en genuspräglad arena med kvinnlig dominans. Historiskt har formandet av identitet varit central i utbildningen till förskollärare och förskolan som praktikgemenskapen är en feminin arena som består och görs av kvinnor. Detta kommer att prägla verksamheten och de identiteter som skapas genom deltagande (Tallberg Broman, 1991; Salminen-Karlsson, 2005). Detta kan problematiseras i förhållande till handledaren och handledarens roll. Då genus är ett centralt begrepp i förskolans styrdokument (Skolverket, 1998/2010) blir det även viktigt hur personalen agerar gentemot varandra på arbetsplatsen. Den goda samstämmighet och det som Tallberg Broman (1991) benämnet "inomgruppskultur" som råder i förskollärarkåren kan riskera att utesluta många från praktikgemenskapen. De elever som inte lyckas framstå som tillräckligt engagerade kommer att ha svårt att få tillgång till lärande miljöer. Eftersom den svenska arbetsmarknaden till stor del är könssegregerad (SCB, 2012) är det viktigt att varje handledare får kunskap om hur både tjejer och killar kan ges lika möjligheter att delta i arbetet på förskolan.

Hur handledning för yrkesutbildning organiseras och går till

Handledning står i den här studien för det som Caplan (1970) definierade som "supervision". Detta eftersom det handlar om handledning i en hierarkisk situation i likhet med Wengers (1998) teori som bygger på att "oldtimers" är de som introducerar nykomlingar i praktikgemenskapen. Den handledning som informanterna i studien beskriver liknar både det

som Handal och Lauvås (2001) beskriver som *lärlingsmodellen* och det som benämns *handling och reflektionsmodellen*. Den handledning för yrkeslärande som har identifierats i den här studien är i de flesta fall en kombination av båda modellerna. Min studie visar att handledarna bedriver handledning på två olika sätt vilka här benämns "på tu man hand" och "i farten".

Organiserad handledning

När handledarna på direkt fråga berättar vad de gör som handledare är det ofta det som här benämns handledning "på tu man hand" de talar om. Detta är det organiserade och uttalade sättet att bedriva handledning och något alla medvetet gör och har tankar kring. Denna handledning beskriver handledarna sker bakom stängd dörr och i fred från barngruppen. Vid dessa tillfällen finns det enligt handledarna tid och möjlighet för dem att lyfta frågor som har uppkommit under arbetet i barngrupp. Det finns även tid att fundera kring lösningar, att relatera till teorier och att fundera över alternativa lösningar på situationer. De frågor som inte kan diskuteras med barn och föräldrar närvarande kan här lyftas och förklaras. Analysen visar att de handledare som arbetar enligt *handling och reflektionsmodellen* och som är bra medreflekterande som har förmåga att lyfta enskilda situationer till generella exempel kan ge eleverna stora möjligheter att utveckla sitt eget yrkeskunnande genom reflektion. I denna modell kan nykomlingens egna styrkor och personlighet få komma fram och utvecklas (Lauvås & Handal, 2001).

Vid handledningssamtal där både handledaren och nykomlingen får plats finns även utrymme för handledaren att lära av elevens frågor, erfarenheter och tankar. Men, den handledaren som enbart handleder "på tu man hand" för att "det är så man gör" men utan att reflektera kring yrkesspecifika frågor kan lämna eleven med få goda exempel och förklaringar på hur arbetet kan utföras. Därigenom kan både elev och handledare komma att missa möjligheten till förhandling, lärande och utveckling. En annan konsekvens blir att handledning "på tu man hand" skiljs från den egentliga verksamheten och därigenom blir mer lik skolförlagd utbildning. Yrket blir något som görs "där borta" och en av fördelarna med APL som situerat lärande går förlorade. En följd av detta kan bli att den i skolan konstruerade uppdelningen mellan teori och praktik består och framstå som en reell skillnad (Tanggaard, 2007). När ett av problemen som framhålls vid skolförlagt lärande förstärks på detta sätt på arbetsplatsen kan det begränsa elevernas möjlighet att komma in i praktikgemenskapen och lära yrket (Fuller & Unwin, 2004).

Vidare berättar handledarna att de under denna handledning bland annat ställer frågor för att uppmärksamma eleverna på olika situationer som har uppstått. Bland andra Sundli och Sönderås (2007) forskning visar

att denna form av handledningssamtal är svåra att bedriva. Korta frågor dominerar och handledarna tar mer tid i samtalet än eleven och den traditionella relationen mellan lärare och elev kvarstår. Att dessutom anta att det som sker i dessa samtal alltid är av reflekterande art tror jag är en för långtgående slutsats att dra. Handledning för reflektion är svårt (Sundli & Sönderås, 2007; Handal & Lauvås, 2001).

Oorganiserad handledning

Oorganiserad handledning får här stå för att den inte är planerad och schemalagd. Studiens resultat visar att mycket av den handledning som handledarna beskriver sker medan det vanliga arbetet pågår, något som här benämns som handledning "i farten". Tydligt i studien är att denna form av handledning inte alltid uttryckligen definieras som handledning av handledarna medan det är på detta sätt som Lave och Wenger (1991) beskriver att situerat lärande går till; eleven får vara med i det vardagliga arbetet, se hur det går till och allt eftersom får eleven mer och mer ansvar för att sedan kunna utföra allt fler och mer komplicerade arbetsuppgifter. Vid handledning "i farten" blir yrkeslärandet situerat. Med en handledare vid sin sida kan eleven prova på, be om hjälp samt få feedback i situationen och en förklaring till hur uppgiften kan utföras.

Om handledning för yrkeslärande reduceras till att bara ske "i farten" och längre tid för reflektion och frågor uteblir kan följden bli att eleven går från den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen med att uppfatta händelser utifrån sin begränsade erfarenhet och kunskap. Det kan bli upp till nykomlingen själv att skaffa sig förståelse för vad som hände och varför. Eleven missar en del av den förhandling som det innebär att motivera och förklara varför något utförs som det gör (Wenger, 1998). Om handledaren på detta sätt begränsar elevens deltagande kan det leda till att handledaren är ett hinder för elevens fortsatta utveckling (Fuller & Unwin, 2004). Istället för deltagande mot fullvärdigt medlemskap i praktiken (Lave & Wenger, 1991) kan eleven bli kvar ute i periferin med små möjligheter att avancera. Även handledaren missar här chanser till egen utveckling då elevens tankar kanske inte fångas upp.

Mina resultat visar alltså att handledarna ofta talar om handledning på ett sätt ("på tu man hand") men sedan även handleder "i farten". Om handledarna själva bara definierar det de gör "på tu man hand" som handledning kan det få konsekvenser för vad handledaren kommer att betona som viktigt för eleven. De ämnen eller situationer som handledaren finner centrala och av vikt eller som eleven frågar om vid handledningstillfället kommer att behandlas och diskuteras. Den förhandling som pågår vid möten, på studiedagar eller vid samtal för att lösa problem som uppstår i vardagen kan komma bort. Den form av reflektion som kommer att kunna förekomma är reflektion i efterhand. En annan

konsekvens av att handledarna inte se det arbete som de utför som handledning kan bli att handledning "i farten" inte prioriteras och ges tid till. Att genomföra rutinarbete och samtidigt tillåta eleven att pröva och ställa frågor tar mer tid än att göra det själv. Detta innebär att tid för handledning blir en central fråga även om handledningen görs "i farten"(Billett, 2003).

Att sätta gränser för yrkeslärande

Studiens resultat antyder även att det finns handledare som delar upp sysslor på arbetsplatsen som de låter respektive inte låter gymnasieeleverna delta i. Konsekvensen kan bli att eleven förblir en person som står och tittar på utan att ha möjlighet till ett aktivt deltagande. Att lita på att eleven kan och vill och att låta denne göra saker - och kanske göra på ett annat sätt än hur handledaren hade gjort - blir en avgörande faktor för elevens möjlighet att lära. Precis som eleven behöver engagera sig i uppgifter behöver handledaren ta ett steg tillbaka. Att reflektera över sina handlingar är ett sätt för eleven att utvecklas i yrket (Molander, 1996; Schön, 1983/1995). För att kunna reflektera behöver eleven få prova på att utföra arbetsuppgifter, och när handledarna beskriver att de backar och ger eleverna uppgifter skapar de därmed utrymme för eleverna som då får möjlighet att skaffa sig erfarenhet. Detta kan handledarna sedan ta vara på genom reflektion i handlingen eller vid ett senare tillfälle.

Eftersom yrket inom förskolan beskrivs som individuell och erfarenhetsutvecklat (Ekström, 2007) kan det ses som viktigt att varje individ får möjlighet att utveckla sina egna styrkor och sin egen yrkespraktik. Om handledaren har en snäv bild av hur en blivande kollega i praktikgemenskapen ska vara kan handledaren därigenom bli en begränsande faktor för lärandet. Handledaren sätter upp ramar för hur yrket ska utföras som egentligen inte finns där. Om handledning enbart bedrivs "i farten" kan exemplen på hur yrket kan utföras även här blir för få för att eleven ska kunna utveckla en egen repertoar (Wenger, 1998) av kunskap och lösningar för att utföra yrket. För att ha möjlighet att hitta sitt eget sätt kan tillfällen där alternativa lösningar och konsekvenser för arbetet på förskolan kan diskuteras komma att bli viktiga. Eftersom tiden på förskolan är relativt kort för gymnasieeleven finns inte alltid tiden till att vara med om allt. Den korta tiden på arbetsplatsen kan till viss del kompenseras med att handledaren generaliserar ur enskilda händelser.

Finns det ett bästa sätt?

Är ett av sätten att organisera handledning bättre än det andra? Eftersom sammanhanget här handlar om yrkeslärande kanske frågan i stället borde vara; Ger det ena eller andra sättet att handleda nykomlingen bättre och enklare tillgång till de yrkeskunskaper som finns i praktikgemenskapen?

Det slutgiltiga svaret på frågan finns nog inte, då handledning sker på olika sätt för varje handledare, elev och dessutom beror på situationen. Resultaten i denna studie visar att de båda sätten ofta används bredvid varandra och även att de kompletterar varandra och tillsammans ger elever tillgång till det yrkeskunnande, det språk och den kultur som finns inom praktikgemenskapen förskolan.

Ett viktigt resultat av studien är att det är betydelsefullt att handledarna sätter ord på vad de gör och blir medvetna om sina handlingar och dess konsekvenser. Det kan också diskuteras om inte handledarna som i studien uppfattade att de saknade både tid och möjlighet att bedriva handledning "på tu man hand" skulle vara lite mer nöjda med sin insats om de förstod att de kompenserade för detta genom att lägga mycket tid och möda på handledning "i farten". De handledare som föredrog att handleda "i farten" men upplevde att de inte hade tid till det kanske skulle utföra uppdraget bättre om de inte gick ifrån verksamheten för att sitta ner utan aktivt bedrev handledning medan verksamheten pågick. Poängen är här att ta vara på och synliggöra den handledning som bedrivs istället för att ha dåligt samvete över sådant som det inte finns tid till. Det kan komma positiva effekter ur båda sätten att handleda och hur handledningen ska bedrivas är upp till handledarna att avgöra. För att ta vara på de positiva effekterna av båda sätten blir det alltså än en gång viktigt att synliggöra dessa effekter. Handledning skulle därmed bli en mer medveten handling och de positiva effekterna av de båda sätten att handleda som har identifierats i studien kan förstärka varandra. För förskolan som praktikgemenskap och utbildningsplats kan en kombination av de båda sätten dessutom vara det mest givande sättet att bedriva handledning. Barnens, och även ibland andra vuxnas närvaro, gör att allt inte går att prata om så länge och på det sätt som det behövs för att kunna lära ur många av situationerna som uppstår i vardagen.

Handledaren

Som det framgår av bakgrundsbeskrivningen behöver inte handledaren för gymnasieelever någon annan formell kompetens än att ha nödvändiga kunskaper och erfarenhet och anses lämplig (SFS 2010:2039). Förutsättningarna för Barn- och fritidsprogrammet skiljer sig från andra program då handledarna har pedagogisk utbildning och är vana att organisera för lärande (Skolverket, 1998/2010).

En oldtimer som lär

Handledarna som här ses som "old-timers" (Wenger, 1998) är en viktig länk för eleverna när de ska erövra det yrkeskunnande de behöver. De som avgör om nykomlingen, i det här fallet eleven, blir insläppt i

praktikgemenskapen är främst handledarna. De har olika lång erfarenhet men de är alla "old-timers" i förhållande till gymnasieeleverna som är nykomlingar. Nykomlingen kanske kommer till praktikgemenskapen utan egentliga erfarenheter av förskolan men med andra kunskaper som förskolan kan dra nytta av (Unwin & Fuller, 2004). En gymnasieutbildning är idag tre år och innehållet har förändrats mycket sedan många av handledarna gick sin utbildning. Eleverna kan på detta sätt bidra med kunskap som kan vara viktig för praktikgemenskapen. Många ungdomar är idag uppväxta i en annan kulturell mångfald än tidigare generationer vilket kan bidra till en annan kulturell kompetens än vad äldre handledare har. Om handledarna har förmåga att själva anta en lärande roll finns det möjligheter för dem att fånga upp idéer och tankar som eleverna har med sig in i praktikgemenskapen.

Ett av resultaten i studien som har berörts till viss del är att handledarna uppger att de själva utvecklas i mötet med eleverna som de handleder. Informanterna i studien beskriver hur elevernas frågor leder till att de behöver fundera över bland annat sitt agerande vilket leder till ett synliggörande för dem. Bland andra Huzzard (2004) kritiserar Lave och Wenger och skriver att de inte problematiserar maktstrukturer i situerat lärande. Hierarkier kan vara bra för lärande då det är tydlig vem som är erfaren och vem som lär, men lärande kan också uppstå när hierarkierna bryts (Huzzard, 2004). Om hierarkin mellan elev – handledare kan brytas och handledaren undrar vad eleven ser och vad som framstår som annorlunda på den aktuella arbetsplatsen jämfört med tidigare erfarenheter eller vilka frågor eleven har så kan kunskapsutbytet mellan elev och handledaren öka. Just detta kunskapsutbyte skulle kunna främja handledaren och arbetsplatsen om de såg eleven som bärare av kunskap från gymnasieskolan och mellan arbetsplatser. Den yrkeserfarenhet som nykomlingen saknar kan kompenseras med naiva frågor som öppnar upp för reflektion och förhandling. Informanterna i studien pratar om hur elevernas frågor gör att de behöver tänka efter kring varför de gör som de gör och därigenom blir de medvetna om förgivet taganden som de tidigare inte hade uppmärksammat. Reflektionen som kan uppstå i mötet med eleven kan på så sätt stärka handledaren i dennas yrkesroll.

Bara för att handledaren är definieras som en "old-timer" behöver inte innebära att den mest seniora medlemmen alltid är den som är bäst på att handleda. Den som nyligen har lärt yrket kan också vara den som har bra insikt i vad som var svårt och vad som är viktigt för att komma in i praktikgemenskapen. Olika personer kan bidra med olika sätt att se på verksamheten och olika lösningar på situationer.

Olika sätt att se på och göra handledning

En viktig aspekt av uppdraget att vara handledare var för informanterna att de ansåg att eleverna behövde komma ut på arbetsplatsen för att se vad yrket innehöll och hur arbetet kunde gå till. Med sin position som erfarna ville de dela med sig av denna kunskap och insikt i yrket. De motiv handledarna har för att ta sig an uppdraget kan få konsekvenser för hur de sedan utför uppdraget. Om handledare, medvetet eller omedvetet, går in med syftet ge eleverna en inblick i arbetslivet eller om de gör det med utgångspunkt i att APL-perioden ska vara en del av en professionell yrkesutbildning får konsekvenser för hur de sedan kommer att genomföra uppdraget, vad de väljer att visa eleverna samt hur de bedömer dem. Om handledaren ser APL som ett sätt för eleven att få inblick i arbetslivet kan handledningen reduceras till något ytligt och generellt. Handledaren kan om så är fallet nöja sig med att visa upp förskolan som en arbetsplats som vilken som helst och nöja sig med att eleven kommer i tid och är en trevlig kollega. De djupare yrkeskunskaperna och praktikgemenskapens gemensamma repertoar av kunskap och traditioner kan komma i skymundan (Wenger, 1998). Om handledaren däremot ser tiden på arbetsplatsen som en del av en yrkesutbildning där eleven lär genom att få vara med i alla de delar som yrket innehåller och blir insläppt i de innersta rummen och därigenom får tillgång till praktikgemenskapens språk och kultur så har eleven stora möjligheter att lära mycket.

Trots att arbetet i förskolan ses som viktigt av alla handledare finns det i min studie de som uttrycker att de selekterar vilka elever de vill rekommendera att fortsätta inom förskolan. De definieras här som "grindvakter" som genom sin position som handledare kan välja att rekommendera de som de tycker passar in på förskolan och genom kontakter underlätta deras fortsatta bana i yrket och praktikgemenskapen. På detta sätt har de makt att selektera vilka elever de tycker hör hemma i praktikgemenskapen och vilka de vill hålla utanför. Handledarnas subjektiva bedömning av eleven kan medföra att vägen in i praktikgemenskapen underlättas med hjälp av handledarens rekommendationer eller försvåras i de fall handledaren inte tycker att eleven passar in. När praktikplatsen väljer att använda en del elever som vikarier framför andra får dessa arbetslivserfarenheter som ses som positivt på arbetsmarknaden. Handledaren har i dessa fall stort inflytande på elevernas möjligheter att komma in i praktikgemenskapen. Ur denna synvinkel blir handledarna en klar maktfaktor som kan komma ha stor påverkan på elevernas framtid (Huzzard, 2004). Även de handledare som här definieras som "inkastare" då de talar om att det tycker att de är viktigt att visa att förskolan är en arbetsplats som passar alla kommer att ha makt över elevens framtid i praktikgemenskapen. Den handledare som inte

visar på komplexiteten i yrket och de krav som ställs kan invägga eleverna i en falsk trygghet om vilka krav som kommer att ställas i framtiden.

De beteenden som handledaren ser och identifierar som att eleven inte är så engagerad i yrket kan också vara tecken på till exempel osäkerhet från elevens sida. Om handledaren är snabb med att avfärda eleven som ointresserad och därför inte lägger någon större kraft på att slussa in den i praktikgemenskapen kommer eleven att få svårt att komma vidare. Den elev som däremot möter en arbetsplats och kollegium som uppfyller de expansiva kriterier som Fuller och Unwin (2004) definierar kommer att ha stora möjligheter att utvecklas i yrket.

Utifrån Lave och Wengers (1991) begrepp legitim perifer deltagare så visar studien att eleverna kan gå som legitima deltagare mellan olika verksamheter och på så sätt kan de fungera som länkar mellan olika förskolor, mellan förskolan och gymnasiet och vice versa. Genom APL-systemet har eleverna en legitim perifer plats på förskolorna och genom sin status som nykomlingar kan de utföra arbetsuppgifter på ett sätt som kanske skiljer sig från hur de i vanliga fall utförs på den aktuella arbetsplatsen. De kan också (ibland på handledarnas frågor) berätta hur de har gjort på tidigare arbetsplatser och vad de har lärt i skolan i ämnet. Elevernas deltagande påverkar på så sätt inte bara deras egen identitet utan även handledarens och verksamheten (Wenger, 1998). Handledaren får tillfälle att reflektera både över sitt eget agerande och över hur verksamheten är organiserad. Handledaren kan på detta sätt utvecklas och stärka sin identitet.

Studien visar på ett decentraliserat handledaruppdrag (Nielsen & Kvale, 2000) då alla handledare betonade att de, tillsammans med arbetslaget, hjälptes åt med att ta hand om eleven. När ett helt arbetslag engagerar sig och tar ansvar för eleverna kan det leda till att eleverna får tillgång till många olika sätt att uppfatta yrket, får höra på många olika förklaringar och se olika lösningar på arbetsuppgifterna. Om det är så, och hela arbetslaget delar med sig av sina kunskaper och därmed också får tillgång till de fördelar som det visar sig kommer med handledaruppdraget kan det vara utvecklande för arbetslaget. När arbetslaget låter eleven vara med på exempelvis planeringsmöten, det som här definieras som förhandlingar om hur det gemensamma uppdraget i praktikgemenskapen ska utföras, och dessutom förklarar syftet och bakgrund till mötet och vad det förväntade resultatet är så synliggörs det som annars kan vara dolt och kanske bortglömt för flera inblandade. Det arbetslag som handleder elever kommer alltså att ha en mer aktiv och synlig förhandling om hur verksamheten på förskolan ska organiseras och bedrivas. I det fall där eleven blir en enskild angelägenhet för handledaren, som upplever att tid saknas för att bedriva handledning på ett bra sätt, kan handledaren komma att uppleva uppdraget som mer betungande än givande. På det

sätt som handledning förekommer på förskolan finns ingen renodlad mästar-lärlingrelation mellan handledaren och eleven (Nielsen & Kvale, 2000). Eleven och handledaren går visserligen bredvid varandra men det är eleven som ska upptäcka sitt eget bästa sätt att utföra yrket på. Det finns heller inget "rätt sätt" att utföra yrket på, när man har med människor att göra är det förhållningssätt och strategier som bör utvecklas. Om det är så att det är eleven som ska hitta sitt sätt att utföra arbetet på minskar risken för att lärandet blir av reproduktiv art.

Vad eleverna lär och inte lär

När handledarna i studien talar om vad de vill lära eleverna lyfter de fram områden som social kompetens, teoritillämpning och reflektion som viktiga områden. Det situerade lärandet poängteras implicit av handledarna och i interaktionen mellan eleven – barnen – föräldrar ser handledarna elevernas sociala kompetenser och hur de tillämpar olika teorier som är kopplade till yrket. När handledarna senare talar om vad de anser att eleverna lär finns det ett glapp när de inte talar om reflektion som något de uppfattar att eleverna lär sig. Detta glapp kan bero på flera saker. En anledning kan vara valet av metod och att intervjufrågorna i den här studien inte berörde ämnet nog mycket. En annan anledning kan vara att reflektion är något som ofta sker i tystnad (Schön, 1983/1995). Tiden på arbetsplatsen kan också vara relativt kort och det kan behöva finnas distans till handlingen innan det går att reflektera över den (Molander, 1996). Det egentliga svaret på frågan vad eleverna lär kan heller inga andra än eleverna själva svara på. Om det ska ske ett utvecklingsinriktat lärande under den arbetsplatsförlagda tiden är det viktigt att se till att handledarna ger eleverna möjlighet att utvecklas. När Sundli och Söndenå (2007) ser att handledning blir ett sätt att kontrollera elevernas reflektion och därmed begränsa elevernas handlingsutrymme tror jag att de är inne på ett viktigt spår. Att ge handledarna kunskaper att se sitt eget agerande och dess konsekvenser för eleverna och praktikgemenskapen borde skapa förutsättningar för ett utvecklingsinriktat lärande för alla. Eleven som nykomling och handledaren som "oldtimer" (Wenger, 1998) har mycket att lära av varandra.

För att ge eleverna möjlighet att lära så mycket som möjligt och för praktikgemenskapen ska utvecklas blir slutsatsen att handledarnas attityd till nykomlingar och hur handledaruppdraget genomförs blir centralt. När eleverna som en del av aktivt engagemang ställer frågor får handledarna möjlighet att utvecklas själva. Deras identiteter som en del av förskolan stärks när de behöver förklara och legitimera sitt och arbetsplatsens agerande.

Varför APL?

Den av riksdagen bestämda gränsen på *minst* 15 veckors APL på yrkesprogram (SFS 2010:800) visar sig vid utvärderingar gärna också bli en övre gräns (Skolinspektionen, 2011). Om kunskap definieras som att det är något som alltid ska relateras till en speciell situation blir det arbetsplatsförlagda lärandet ett viktigt inslag på en yrkesutbildning. APL-perioden blir då en viktig tid för att lära och utveckla de kunskaper som ska komma att användas i yrkets praktikgemenskap. Barnskötaryrket är ett praktiskt yrke som ska läras. Den öppna skrivningen av läroplanen för förskolan öppnar upp för att arbetet går att utföra på många olika sätt och gör att den repertoar (Wenger, 1998) av sätt som personalen utarbetar för att utföra yrket är stor och svår att greppa. Under utbildning är det viktigt att få se någon utföra arbetsuppgifterna, att vara med och lyssna på förhandlingar om meningen med uppdraget och själv få prova på att göra arbetsuppgifterna på plats. Att det krävs mognad och insikt bland de som ska visa eleverna vägen in i denna snåriga djungel av möjliga vägar är tydligt. Eleverna behöver få observera, prova på, hitta sitt eget sätt att utföra uppdraget på och förhandla om detta tillsammans med andra för att kunna utveckla de förmågor som yrket kräver.

En fråga man kan ställa sig är om det inte räcker med att ha duktiga yrkeslärare på gymnasieskolorna, spelar handledarna så stor roll? Tidigare forskning visar till exempel att lärarna på Barn- och fritidsprogrammet inte alltid är utbildade för de kurser de undervisar i (Lemar, 2001) och även att yrkeslärare som grupp ibland bara har några få år i yrket som de utbildar för (Fejes & Köpsén, 2014; Tsagalidis, 2009). Detta gör handledarna särskilt viktiga när de kanske är de enda som ger eleverna aktuell yrkesförankring. Alla elever på BF läser exempelvis en kurs i kommunikation men kunskap om hur denna kommunikation går till inom det specifika yrket kan handledarna bidra med.

Man kan rikta kritik mot Lave och Wengers (1991) sätt att framhålla praktikgemenskapen som en idealvärld för lärande. I dagens samhälle med snabba teknikförändringar där mycket vetenskap ligger bakom arbetet, bland annat på förskolor, finns en begränsning med arbetsplatslärande som bland andra Fuller och Unwin (2004) uppmärksammat och som jag menar denna studie också visar. Arbetsplatsen kan vara ett bra ställe att lära ett yrke men ett kompletterande utbildningsstöd behövs i någon form.

En annan fråga är om det handledande förhållningssättet, som går ut på att hjälpa de som ska utbilda sig i yrket att förstå grunderna för yrket, är ett sätt som yrkeslärarna använder sig av vid undervisning i skolmiljö (Lauvås & Handal, 2001). Med ett handledande förhållningssätt i klassrummet där eleverna får prova sig fram i yrket, får lagom svåra

uppgifter och det ges möjlighet att diskutera vad som skedde med en mer erfaren person skulle därmed kunna leda till en liknande kunskapstillväxt för gymnasieskolans yrkeslärare.

Implikationer för gymnasieutbildningen samt förskolan som praktikgemenskap

Syftet med denna studie har varit att förstå den handledning och det yrkesutbildning som förekommer på förskolan. I studien har frågor som vilka motiv som ligger bakom handledarnas engagemang, vad de anser att eleverna borde lära sig och vad de tror att de lär samt hur handledningen går till lyfts fram. Avslutningsvis ställs här frågor om hur och vem som kan dra lärdom av det som har kommit fram i denna studie.

Yrkeslärares relationer till arbetsplatsen

Yrkesläraren är den som till sist står som ansvarig för helheten i elevernas skolgång även om läraren är osynlig i denna studie. Ett sätt för yrkesläraren på Barn- och fritidsprogrammet att dra lärdom av det som framkommit här skulle vara att se och ta vara på att BF har många duktiga handledare att tillgå. Handledning på förskolor har traditionellt bedrivits enligt *handling och reflektionsmodellen* (Lauvås & Handal, 2001) och gör så fortfarande i stor utsträckning. Som beskrivits är inte alla handledare medvetna om att de utför en stor del av sitt arbete medan verksamheten pågår, det som här benämns handledning "i farten". Om lärarna vid kontakt med handledare synliggör hur handledning kan gå till så att handledarna kan fundera över hur de själva bedriver handledning skulle det kunna öppna upp för en tydligare handledningsprocess. Detta skulle kunna gagna både eleven, handledaren och därigenom praktikgemenskapen.

Finns det något att lära av studien för den som är yrkeslärare på ett annat program på gymnasieskolan? Inom ramen för denna studie har jag inte mött några andra handledare än de som arbetar på förskolan, därför är det bäst om var och en drar sina egna slutsatser i den frågan. Som Larsson (2009) skriver så är det läsaren själv som avgör om sammanhanget är nog likt för att kunna generalisera ur. Möjliga vägar att gå är att fundera kring hur handledning går till på de arbetsplatser som elever från ett visst program går till och vilken form av handledning som skulle passa bäst för det utbildningsområdet. En slutsats som dras här är att eleverna kommer påverka arbetsplatsen positivt då de genom sin närvaro får personalen att reflektera kring arbetet som de utför. Ännu en slutsats är att ett handledande förhållningssätt kan leda till utveckling och lärande även för yrkesläraren.

Förhoppningsvis kan alla yrkeslärare finna stöd i hur handledning för yrkeslärande kan gå till och få källor för att lära mer om handledning i denna studie. Att som yrkeslärare uppmärksamma utbildningsanordnare på att handledare kan ha många olika tankar med varför de är handledare och vilka konsekvenser de kan ha för kvalitén på det arbetsplatsförlagda lärandet skulle kunna bidra till att yrkesläraren får mer tid till att möta handledare och elever ute på arbetsplatsen. Alla handledare har inte pedagogisk utbildning som handledarna i detta exempel och en av lärdomarna från länder med lång erfarenhet av lärlingsutbildning är att handledarna bör ha pedagogiska kvalitéer precis som de behöver vara duktiga yrkesmänniskor (Kirpal & Tutschner, 2008).

Förskolan som praktikgemenskap

Vill en förskolechef ha en personalgrupp med medlemmar som reflekterar över sitt arbete och som därigenom kan bli medvetna om vad de gör och varför, då ska de se till att stå först i kön för att ta emot elever i sin verksamhet. Det finns kommuner som har särskilda förskolor som tar emot elever och studenter från både gymnasieskolor och högskola och det kan nog vara en fördel när det blir få förskolor och handledare som kan bli extra duktiga. Risken är att de goda effekter elever kan bidra med inte kommer mer än ett fåtal arbetsplatser tillgodo på detta sätt. Verksamheten på dessa "övningsskolor" kanske dessutom riskerar att bli så bra att de inte avspeglar hur det ser ut i den övriga verksamheten. Förskolan som praktikgemenskap kommer i så fall inte att dra nytta av alla de goda effekter en nykomling på arbetsplatsen kan innebära, och det praktikgemenskap eleverna kommer in i kanske inte motsvarar en mer normal förskola.

Utbildningsanordnarnas ansvar för APL

En tanke som har följt mig genom hela arbetet har varit hur man kan ge handledarna stöd i att utföra sitt uppdrag så bra som möjligt. Är det en utopi att få alla handledare att gå en handledarutbildning? Vad ska en sådan i så fall innehålla? Sjuksköterskorna har handledaruppdraget inskriven i sin yrkesbeskrivning och Brammers (2006) forskning visar att det finns handledare som helst inte vill ha uppdraget men som tar det ändå. Av de handledare jag intervjuade utförde alla uppdraget på frivillig bas om än av olika anledningar. Av den anledningen ser jag ingen vinst med att skriva in uppdraget som obligatoriskt även för förskolans och barnomsorgens personal. Att däremot uppmärksamma att handledaren genom sitt uppdrag lär och utvecklas både personligt och att det tillför verksamheten positiv utveckling skulle kunna väcka större intresse och respekt för uppdraget. "Handledare" skulle kunna bli ett karriärsteg precis

som "föreståndare" eller "arbetslagsledare" där det kan krävas speciella kvalifikationer.

Att tala om för handledarna hur de ska utföra sitt uppdrag till punkt och pricka tror jag heller inte på. Men, än en gång, att se till att alla handledare får redskap för att förstå och utföra sitt uppdrag så bra de bara kan anser jag däremot vara huvudmannens skyldighet. Hur handledarna ska få tillgång till dessa redskap tror jag är en diskussion och uppgift för Skolverket och utbildningsanordnare på både universitets och gymnasienivå att arbeta tillsammans kring. Yrkeslärarna har här en nyckelposition och genom sina kontaktytor kan de fungera som bärare av handledningskunskap mellan universitet, gymnasieskola och arbetsplats.

Förslag på fortsatt forskning

Denna studie har väckt många tankar hos mig. Genom valet av metod har jag endast kunnat uttala mig om det som har framkommit vid intervjuer vilket kan ses som en begränsning i studien. Att på plats följa handledare och observera hur handledning genomförs vore intressant. Detta skulle kunna ge djupare kunskap kring relationen mellan handledare och elev samt en ökad förståelse för hur handledning görs på förskolan. Ett annat sätt att komplettera denna studie vore att se hur handledning går till inom andra sektorer för andra program på gymnasieskolan. Hur bedriver och tänker VVS-installatören, lantbrukaren eller frisören om handledning?

Komplexiteten i styrdokumentet för gymnasieskolan har lämnats därhän i denna studie men spelar stor roll till exempel när elever ska bedömas på arbetsplatsen. När nu yrkesutbildning i större utsträckning ska ske på arbetsplatsen vore det intressant att tillsammans med handledare och yrkeslärare utforma forskningsprojekt för att överbrygga avståndet dem emellan. Att tillsammans utarbeta sätt att konkretisera svåra begrepp i läroplanen så väl som i yrket skulle kunna bidra till att arbetsplatsen och yrkesutbildningen kom närmare varandra.

I denna studie föll valet på att bortse från handledarnas utbildningsbakgrund. Ett sätt att komplettera denna studie skulle därför kunna vara att titta närmare på vilka olikheter i arbetsuppgifter och sätt att handleda förskollärare och barnskötare uppvisar.

Att det dessutom finns för lite forskning om yrkeslärande på skola håller jag med Berner (2010) om. I fallet barnskötarutbildningen på Barn- och fritidsprogrammet vore en intressant ingång att studera hur denna utbildning tar form i klassrummet för att därigenom kunna utveckla yrkesdidaktiken även där. Även om pendeln svänger emot en yrkesutbildning allt mer förlagd på arbetsplatsen kommer nog gymnasieskolan i fysisk form finnas kvar.

7. Referenser

- Ambjörnsson, F. (2004) *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront
- Benner, P. (1993) *Från novis till expert – mästerskap och talang i omvårdnadsarbetet*. Lund: Studentlitteratur
- Berner, B. (2010) Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23:1, 27–42
- Billet, S. (2003) Workplace mentors: demand and benefits. *Journal of Workplace Learning*, 15:3, 105-113
- Boyatzis, R. E. (1998) *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Brammer, J. (2006) A phenomenographic study of registered nurses' understanding of their role in student learning – An Australian perspective. *International Journal of Nursing studies*, 43:8, 963-973
- Braun, V. & Clarke, C. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3:2, 77–101
- Bryman, A. (2001) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Caplan, G. (1970) *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. New York: Basic Books
- Contu, A. & Willmott, H. (2003) Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science* 14:3, 283 – 296
- Dahlgren, L. – O. (1990) *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Skapande vetande Rapport 1990:16 Linköping: Linköpings universitet
- Denzin, N. (2001) The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative research* 1:1, 23-46
- Dir. 2007:8 *En reformerad gymnasieskola*
Utbildningsdepartementet
- Ekström, K. (2007) *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Doktorsavhandling Umeå Universitet
- Ellström, P.-E. & Hultman, G. (red.) (2004) *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur

- Ellström, P.-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet Problem begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB
- Eriksson, K. (2007) Att byta perspektiv: från doktorand till forskarhandledare. I: *Pedagogiska utmaningar i tiden: 10:e universitetspedagogiska konferensen vid Linköpings universitet 8-9 november 2006. -2007. – (CUL-rapporter, 1650 – 8173;12), 97 – 103*
- Europaparlamentets och rådets rekommendation av den 18 december 2006 om nyckelkompetenser för livslångt lärande (2006) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/ALL/?jsessionid=2dQ0TsfGD1JGV4vLtc9Gw82pKpD36kVMLrfHBTrLSKkvQJQJKPnJ!-488601054?uri=CELEX:32006H0962> hämtad 2014-05-09
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014) Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27:3. 265-283
- Franke, A. (1990) *Handledning i praktiken En studie av handledares och lärarkandidaters uppfattningar av handledning i lärarutbildningens praktikdel*. Doktorsavhandling Linköping Studies in Education, Dissertations No. 30
- Folke-Fichtelius, M. (2008) *Förskolans formande: statlig reglering 1944-2008*. Doktorsavhandling Uppsala universitet
- Fock, M. (2008) *Den lärarinna är den lyckligaste Händelser i förskollärarnas historia*. Solna: Lärarförbundets förlag
- Fuller, A. m fl (2005) Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *Brittish Education Research Journal* 31:1, 49-68
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004) Expansive Environments: Integrating Organisational and Personal Development. In: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (red.) *Workplace Learning in Context*. London: Routledge
- Gamble, J. (2010) Modeling the Invisible: The pedagogy of craft apprenticeship. *Studies in Continuing Education*, 23:2, 185–200
- Groenwald, T. m fl (2011) Towards a Definition and Models of Practice for Cooperative and Work-Integrated Education. In: Coll, R. K. & Zegwaard, K E (red.) *International Handbook for Cooperative and Work-Integrated Education* Lowell: World Association for Cooperative Education, Inc.

- Hammar Chiriac, E. (2010) Basgruppshandledning inom PBL på högskola och universitet. I: *Grupphandledning: forskning och erfarenhet från olika verksamhetsområden*. 109–127
- Hammarström-Lewenhagen, B. (2006) *Följ mig bortåt vägen... Om pedagogisk handledning i förskolan*. Stockholm HLS förlag
- Hiller, H. & DiLuzio, L. (2004) The Interviewee and the Research Interview: Analyzing a Neglected Dimension in Research *Canadian Review of Sociology & Anthropology* 41:1
- Hodkinson, P., Biesta, G. & James, D. (2008) Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning* 2008:1, 27-47
- Hodkinson, P. (2005) Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning* 17:8, 521-532
- Hultman, G., Schoulz, J. & Stolpe, K. (2011) Samspelet lärarstuderande – handledare Den verksamhetsförlagda utbildningen. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 16:2, 118–137
- Huzzard, T. (2004) Communities of domination? Reconceptualising organisational learning and power. *Journal of Workplace Learning* 16: 6, 350-361
- Höghi, R. (2005) *Yrkesbaserat lärande Erfarenheter från PEOPLE delprojekt i Söderhamn 2002 till 2005*. Ljusdal: ab romi tryck
- Jernström, E. (2000) *Lärande under samma hatt: En lärandeteori genererad ur multimetodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Doktorsavhandling Luleå tekniska universitet
- Kirpal, S. & Tutschner, R. (2008) *Eurotrainer Making Lifelong learning possible Vol.1* http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/eurotrainer1_en.pdf hämtad 2013-10-05
- Kvale, S. & Nielsen, K (2000) *Mästarlära Lärandet som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. & Brikmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lapadat, J. & Lindsay, A. (1999) Transcription in research and practice: from standardization of technique to interpretive positioning. *Qualitative Inquiry* 5, 64–86
- Larsson, S. (2005) Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25: 1, 16-35

- Larsson, S. (2009) A Pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 32:1, 25-38
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001) *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation* New York: Cambridge University Press
- Lemar, S. (2001) *Kaoskompetens och gummibandspedagogik: en studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Doktorsavhandling Umeå universitet, Pedagogiska institutionen
- Linden, J. (1998) *Handledning av doktorander*. Falun: Nya Doxa
- Lundgren, M. & von Schantz Lundgren, I. (2012) Synliggörande av tyst kunskap i gymnasial yrkesutbildning *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 2:1, 1-12
- Lundström, U. (2007) *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling*. Doktorsavhandling Umeå universitet
- MacDougall, C. & Fudge, E. (2001) Pearls, Pith and Provocation. Planning and Recruiting the Sample for Focus Groups and In-Depth Interviews. *Qualitative Health Research*, 11:1, 117-126
- Magnusson, P. (2002) *Essä över kunskapsutvecklings processen som forskarhandledare: en reflektion om handledning av doktorander*. I: Universitetspedagogiska konferensen (6: 2002: Linköping): Bredd och djup. 2002 (CUL-rapporter, 1650 – 8173;4), 102 – 111
- Molander, B. (1996) *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000) Mästarlära som lärandeform av idag. I: Nielsen, K. & Kvale, S (red) *Mästarlära Lärandet som socialpraxis*. 27- 46 Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, L. (1981) *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv* Doktorsavhandling ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Näf, G.-B. (1999) Handledning – betydelse och definitioner. *Vård i Norden* 19: 1, 26 – 31
- Ohlsson, J. (1996) *Kollektivt lärande Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorgen*. Doktorsavhandling Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen
- Petersson, B. & Vahlne, L. (1997) *Handledning: - ett vårdpedagogiskt verktyg*. Lund: Studentlitteratur

- Roulston, K. (2001) Data analysis and `theorizing as ideology'. *Qualitative Research*, 1, 279-302
- Salminen-Karlsson, M. (2006) Situating gender in situated learning. *Scandinavian Journal of Management* 22, 31-48
- SCB (2013) *Utbildningsstatistik årsbok 2013*
- SCB (2012) *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet 2012*. Örebro: SCB-Tryck
- Schön, D. (1983/1995) *The Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass
- SFS 1985:1100 *Skollagen* Utbildningsdepartementet hämtad 2012-03-19
- SFS 2010:2039 *Gymnasieförordningen* Utbildningsdepartementet <http://62.95.69.3/SFSdoc/10/102039.PDF> hämtad 2012-03-19
- SFS 2010:800 *Skollag* Utbildningsdepartementet http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800 hämtad 2012-03-19
- Skolinspektionen (2011) *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken – en kvalitets granskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*. Kvalitetsgranskning Rapport 2011:2
- Skolverket (1997) *Fem gymnasieprogram under omvandlingstryck*. Skolverkets rapport nr 149, Stockholm: Liber
- Skolverket (2000) *Reformeringen av gymnasieskolan – en sammanfattande analys* Skolverkets rapport nr 187 http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.1099!/Menu/article/attachment/00-554.pdf hämtad 2013-10-24
- Skolverket (1998/2010) *Läroplan för förskolan Lpfö 98/10* <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?xurl=httpprocent3Aprocent2Fprocent2Fwww5.skolverket.seprocent2Fwtpubprocent2Fwsprocent2Fskolbokprocent2Fwpubextprocent2Ftrycksakprocent2FRecordprocent3Fkprocent3D2442> hämtad 2013-01-10
- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Stockholm: Fritzes

- Skolverket (2012) Fakta om Barn- och fritidsprogrammet
<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program/barn-och-fritidsprogrammet/fakta-om-barn-och-fritidsprogrammet-1.117051> hämtat 2012-04-16
- Skolverket (2013) Statistik & Utvärdering
<http://www.jmftal.artisan.se/databas.aspx?presel#tab-1>
hämtad 2014-01-20
- Skolverket (2014a) Kursplan för Pedagogiskt arbete
http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=PEG&courseCode=PEGPEA0&lang=sv&tos=gy#anchor_PEGPEA0 hämtad 2014-01-17
- Skolverket (2014b) Statistikdatabas
http://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=comon¬geo=&report=gylever lgy11&p_ar=2013&p_la n_kod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_inriktning=1
hämtad 2014-03-24
- Socialstyrelsen 2005 Kompetensbeskrivning för legitimerad sjuksköterska
http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9879/2005-105-1_20051052.pdf hämtad 2012-02-20
- SOU 2008:27 *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*.
Betänkande av Gymnasieutredningen
- SOU 2011:72 *Gymnasial lärlingsutbildning – med fokus på kvalitet! Hur stärker vi kvaliteten i gymnasial lärlingsutbildning?* Slutbetänkande nationella lärlingskommittén
- Stenhouse, L. (1983) The Relevance of Practice to Theory. In: *Theory into Practice*. Taylor & Francis, Ltd. 22:3, 211-215,
- Sundli, K. & Söndenå, K. (2007) Reflektion och handledning i lärarutbildningens praktik. I: Brusling, C. & Strömqvist, G (red.) *Reflektion och praktik i läraryrket*. 167–196 Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

- Tallberg Broman, I. (1991) *När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare*. Doktorsavhandling Lunds universitet
- Tallberg Broman, I. (1995) *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur
- Tanggaard, L. (2007) Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and work* 20:5, 453–466
- Thunborg, C. (1999) *Lärande av yrkesidentiteter: en studie av läkare, sjuksköterskor och undersköterskor*. Doktorsavhandling Linköpings universitet
- Tzagalidis, H. (2005) *Därför fick jag bara Godkänt... : Bedömning i karaktärsämnen på HR-programmet*. Doktorsavhandling Stockholms universitet
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University
- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad 2012-04-01
- Åberg, K. (2009) *Anledning till handledning Skolledares perspektiv på grupphandledning*. Doktorsavhandling Högskolan i Jönköping
- Örling, K. (2004) *Lärande i vårdens vardag*. I: Jernström, E. & Säljö, R (red.) *Lärande i arbetsliv och var dag*. Jönköping: Brain books

Intervjuguide

Syfte med denna studie är att synliggöra handledarnas roll i det arbetsplatsförlagt lärande. Detta eftersom en viktig del av yrkesutbildning sker på arbetsplatsen.

Hur ser handledarna på sin roll som handledare för elever från gymnasieskolans BF-program? Vad vill de föra vidare i yrket?

Hur stämmer detta överens med läroplanens mål?

Vad har skolan för betydelse i det arbetsplatsförlagda lärandet?

Intro

Syftet med min intervju är att ta reda på hur handledare kan tänka om sitt uppdrag.

Jag kommer att intervjua personal på förskolor som fungerar som handledare för elever på Barn- och fritidsprogrammet. Skriva ut intervjuerna för att analysera dem. Bara jag kommer att veta vilka jag har intervjuat, i vilka kommuner och på vilka förskolor. Om, i citat kommer jag att göra det anonymt och ge dig ett annat namn. Du kan när som helst säga att du inte vill vara med längre och vi kan avbryta intervjun när som helst.

45 – 60 min.

Handledarbakgrund

1. Varför är du handledare? Hur kommer det sig att du fortsatt? Hur många år? Hur många gånger? Hur ofta de senaste åren? Har du gått någon handledarutbildning? Flera gånger?

Handledning

2. Beskriv en dag som handledare? Jmf dag utan elev?
3. Vad gör du som handledare? Hur sker handledning i det dagliga arbetet? Hur brukar du lägga upp det? Lika för alla elever? Olika, vad beror det på? Hur olika? Ålder/årskurs/intresse/erfarenhet/
4. Sitter ni ner två och två? När? Hur ofta? Vad gör ni då? Vad tar du upp?
5. Hur ser du på din roll som handledare? Vad spelar du för roll för eleven?
6. Kan du beskriva något tillfälle då du kände att handledning fungerade bra? Bra elev?
Varför var det ett bra tillfälle? Vad var det som gjorde att det blev bra handledning då?
7. Kan du beskriva något tillfälle som fungerade mindre bra?
8. Vad vill du att eleverna ska göra/få vara med om/uppleva under praktiken? Berätta hur du gör för att eleverna ska få vara med om det? Är det något som ni pratar om i arbetslaget? Hur fungerar det? Följer ni upp det? Hur?
9. Vad tycker du att eleverna faktiskt lär sig av att vara på praktik?
Vad är det viktigt att de lär sig?
10. Finns det sådant som eleverna behöver lära för yrket och som är extra svår att prata om? Vad? Varför svår att prata om?
11. Brukar ni i arbetslaget prata om elevernas utveckling/ lärande/ handledning? Vad pratar ni om då? När?
12. Vad tycker du att praktiken fyller för syfte för eleverna?

Gymnasieskolan

1. Tycker du att eleverna behöver ha någon speciell kunskap innan de kommer ut på praktik? Vad behöver de ha med sig?
Kunskap/intresse? Har de det? Vad är bra att lära i skolan? Vad fungerar bättre att lära på arbetsplatsen? Olika beroende på var i utbildningen?

2. Berätta, hur går till när ni ska få en elev från gymnasieskolan.
Hur bestäms det vems som ska vara handledare? Hur är arbetslaget involverade?
3. Hur ser kontakten med gymnasieskolan ut? Vilken kontakt har du med skolan där eleven går? Hur ofta? På vems initiativ sker kontakten?
4. Har eleverna med sig uppgifter/mål/krav från skolan? Hur tänker du om dem? Hur följer du/ni upp mål/krav som kommer från skolan?

Avslutande frågor

1. Har du något mer som du vill berätta om att vara handledare för gymnasieelever?
2. Hur länge har du varit verksam i förskola? Vilken utbildning har du?
Yrkeserfarenhet?
Förskolan, kommunal/privat?
3. Ålder.
4. Om jag behöver komplettera frågorna är det ok om jag kontaktar dig igen? E-post adress?

PAPER

II

A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work

Åsa Mårtensson, Per Andersson, Sofia Nyström

Linköping University, Sweden (asa.martensson@liu.se)

Abstract

A central part of Swedish vocational teachers' work concerns their students' work-based learning (WBL). The focus of this article is the character of the relational work carried out by teachers of vocational education and training (VET) concerning WBL. The qualitative study is based on 15 interviews with teachers on the upper-secondary level Child and Recreation, Building and Construction, and Handicraft programmes. The study is based on a situated learning perspective, and uses the concepts of community of practice, broker and boundary crossing. The findings highlight three central aspects of VET teachers' relational work with WBL: recruiting workplaces for WBL, matchmaking between students and workplaces, and 'firefighting' to prevent and deal with problems that occur during WBL periods. The study contributes to the understanding of the work of VET teachers, as they cross the blurred boundaries between school and working life and strive to create a good learning environment for all students during WBL periods.

Keywords: vocational teacher, work-based learning, relational work, community of practice, boundary crossings

Introduction

This article describes and analyses the work that vocational education and training (VET) teachers in Sweden carry out in association with the students' work-based learning (WBL). It contributes to our understanding of VET teachers' work, especially the work they do outside school and the classroom to ensure that the VET students' vocational learning in the workplace is successful.

WBL has a central position in VET. However, the organisation of WBL differs between countries, as do the distribution of responsibility for it and the role of the VET teachers. In some countries, the workplace has full responsibility for the WBL components of VET. In Sweden, by contrast, VET teachers from vocational schools play a central role and have a significant responsibility when it comes to the work-based parts of VET at upper-secondary level. This paper presents a study of the significance of this role in the work of a VET teacher, based on cases from three of the twelve national vocational programmes in Sweden: Building and Construction, Child and Recreation, and Handicraft.

The current Swedish national curriculum for upper secondary school, UpSec11, was introduced in 2011 (Swedish National Agency for Education [SNAE], 2011). It encompasses vocational programmes and programmes that prepare students for higher education, and provides two ways in which VET may be organised. The regular programmes are mainly school-based, but should include at least 15 weeks of WBL during the three years of the programme. The apprenticeship programmes are to be based at workplaces for at least 50% of the teaching, which is described by SNAE (2015) as another method for vocational education. The learning outcomes should be the same, but the learning process differs. The introduction of UpSec11 has changed the work of VET teachers, as VET is now work-based to a greater extent than before. The demands on VET teachers to cooperate with industries and trades, and with the local employers and workplaces, are higher (SOU 2008:27). The workplace now has a central position in vocational learning, as a consequence of the principle that vocational learning should take place in an authentic worklife community (*ibid.*, p. 385). Thus, the cooperation and connection between vocational education and the workplace have become crucial for the outcomes of VET.

The regulations that govern the operations of upper secondary schools (SFS 2010:2039, Ch. 4, Section 12) state that the local board of education is responsible for ensuring that sufficient places for WBL are available. This means that the work-based parts of VET become the responsibility of vocational schools, which usually delegate this to the teachers. Even though WBL takes place in workplaces, where a supervisor should always be appointed, it is the schools and the teachers of vocational subjects who must plan and organise the vocational learning process as a whole. They must also assess whether the students achieve the learning outcomes stated in the national curriculum. Here, it should be noted that

Swedish VET teachers typically have a background in the field of occupation which they are teaching. Therefore, they have a background in the types of workplace in which WBL takes place (Köpsén, 2014).

Studies from the Swedish Schools Inspectorate (SSI) (2011, 2013, 2016) and quality reports from SNAE (2015, 2016) have shown that the cooperation between schools and workplaces differs greatly between schools and programmes, as does the overall organisation of WBL. Some schools have been criticised for sending students to WBL without having sufficient knowledge about learning opportunities at the workplace and for the expected learning outcomes not having been clearly communicated to supervisors. SSI (2011, 2013) has also criticised VET teachers for a low level of attendance at the workplaces, considering their responsibility for assessment and grading. Here, it is important to analyse teachers' work conditions for organising the cooperation with working life.

This article deepens our understanding of the work of VET teachers, with a special focus on the work they do to arrange WBL. The aim is to study what characterises VET teachers' relational work concerning WBL.

Previous research

Since the division between in-school teaching and WBL differs between countries, what constitutes part of the work of a VET teacher also differs. The extensive responsibility of teachers concerning WBL in Swedish VET is uncommon internationally, which means that research on their relational work concerning WBL is scarce. We have here identified a number of studies that can help us understand the working conditions of VET teachers, focusing on the relationship between school and vocational practice and the relational work of the teachers.

VET teachers between school and vocational practice

One trend in VET in recent years in Sweden, as in Finland, is the transfer of students' learning from schools to workplace. This increased emphasis on WBL also affects the work of the VET teacher. The teacher must move the planning for learning and its assessment to the workplace (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009). The research presented in this section focuses on vocational teachers' work with WBL, and how they connect students with workplaces and supervisors.

Teaching vocational subjects differs from teaching theoretical subjects in several ways. The VET teacher's subject knowledge originates mainly from experience and participation in a community of practice in working life, while the subject teacher's knowledge is based on university studies (Hargreaves, 1994). Swedish VET and the work of teachers still take place mainly in schools, but prior working-life experience is a rich source of inspiration in the work of teachers (Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014). Persson Thunqvist and Axelsson (2012) argue that in order to teach the students difficult professional skills, teachers tend to use their previous experience of work. In this way, the boundaries between

school and work become blurred, and the workplace is reconstructed in the school setting.

VET teachers' work has been described as defining, defending and crossing blurred boundaries between school and the workplace, with conflicting demands (Berner, 2010). This means that VET teachers need a 'double identity', as both a teacher and a craftsman (Fejes & Köpsén, 2014; Nylund & Gudmundson, 2017). Nylund and Gudmundson (2017) show that teachers identify themselves either more as 'teachers' or more as 'craftsmen', and this has implications in terms of what they consider to be important knowledge. The 'teacher' considers teaching skills to be important parts of the work, together with work skills and vocational culture, while the 'craftsman' mainly puts the emphasis on the latter.

One problem that VET teachers describe when students learn a trade arises from the fact that school-based education was designed as something other than workplace-based education (Billett, 2010; Höghiem, 2005, 2014). Therefore, it is difficult to connect students' learning at school with the learning at the workplace (e.g. Aarkrog, 2005; Akkerman & Bakker 2011; Fjellström, 2017; Mårtensson, 2014). International research has shown that an emergent teacher task is to connect students with their future community of practice, and that the role of broker is crucial for the stakeholders to come together in a joint enterprise (Willegems, Consuegra, Struyven & Engels, 2016). Previous research in the Swedish context has shown that teachers play a key role in introducing and connecting students to the learning environments of specific workplaces, and in helping students to consolidate learning at school with learning in the workplace (Köpsén, 2014; Lagström, 2012). This broker role, however, puts the teachers in an exposed position as they become accountable to two 'worlds', and the risk of being criticised is high (Akkerman & Bakker, 2011). However, recent studies have shown that the workplace conditions (concerning equipment use, local demand, and knowledge use) set standards for what students can and will learn during WBL. This may not correspond with the aims set out by the curriculum (Fjellström, 2017; Kristmansson, 2016). Furthermore, the role and work of the vocational teacher change when the students' learning takes place outside school, in the workplace. The role changes from organising teaching at school to analysing the skills used in the workplace and deciding what learning can take place there (Lagström, 2012; Moore, 2004).

To conclude this section, it is important to understand all parts involved in VET teachers' work such as their occupational background, their work conditions, the demands from different stakeholders and how the changes in governing documents provide changing conditions for the teachers' work.

VET teachers' relational work

Teaching always comprises meetings. A good relationship between students and teachers is important for learning, and the ability to build relationships with

students is vital for all categories of teacher (e.g. Aspelin & Persson, 2011; Langelotz, 2014). The VET teacher, who often interacts with students during long hours at school, has the opportunity to develop a solid base of knowledge about the student (Köpsén, 2014). Vocational teachers can also use their experience from professional life by being a 'safe resource person' (Engström, 2009, p. 51). He describes this as the relational work that teachers carry out, as they acknowledge and listen to the students and appear in this way to be committed and trustworthy adults. However, when Engström (2009) describes the teaching activities of professional teachers, it is done from a classroom perspective. Köpsén (2014), on the other hand, describes the professional identity of VET teachers based on their relational work with students. Swedish research has also shown that teachers see fostering as an important part of education as they want the students to develop and mature; no student should be left behind and the teachers want to give the students something to believe in (Berner, 2010; Köpsén, 2014). Widening the students' knowledge and understanding is an important part of the work of a teacher, and this cannot always be satisfied in the workplace (Berner, 2010). VET teachers' relational work goes beyond students and colleagues: it also includes stakeholders in companies and industries, and supervisors at local businesses.

VET teachers use many methods when working with WBL in order to link students' learning at different workplaces with the requirements set by the curriculum. Therefore, the way in which they cooperate and communicate with WBL providers may vary with time and situation (Billett, 2006; Vähäsantanen, Saarinen & Eteläpelto, 2009). Vähäsantanen et al. (2009) unwrap different ways of connecting with the workplace where the individual teacher's thoughts on how to work with the workplace affect the cooperation between school and the workplace. The different roles VET teachers take on are relational constructions, and they are defined relative to complementary and interrelated roles. Without a student, there will be no teacher; without a workplace, there will be no WBL. This means that VET teachers' work must be put into a broad context that includes the workplace (Billett, 2008; Isopahkala-Bouret, 2010). The relationships that arise at the boundary between workplace and school are also important for teachers as a source of professional development, and as a means to keep their vocational subject knowledge that is situated in working life up-to-date (Köpsén & Andersson, 2018). When students spend more time at the workplace there is less time for teachers to foster and teach. The supervisors become more important for the students, but the outcomes are still the responsibility of the teacher. This broadens the VET teacher's role from merely teaching to brokering between the student, the WBL community of practice and the school, which increases the emphasis on the relational work. However, little is known about the character of this relational work concerning WBL in Swedish VET.

Theoretical perspective

This article concerns the work that VET teachers carry out at the boundary between school and the workplace as part of WBL. These two contexts, school and workplace, can be related to Lave and Wenger's (1991) concept of 'community of practice'. VET teachers in Sweden have a solid base in their former occupation and know the community of practice well. As VET teachers they enter another community of practice, school, but they need to keep in touch with their old practice as well. Wenger (1998) describes how practice is associated with doing, although this doing occurs in relation to a historical and social context. A community of practice is the environment in which these practices are developed, negotiated and shared as an essential part of our learning. The community here, therefore, consists of both the community in its wider sense of a practice, and the individual company or workplace. A community of practice is defined by mutual engagement and a joint enterprise, which means that it shares norms and values, as well as a collective and mutual understanding of what it means to belong to the community and what this stands for. Wenger (1998) also emphasises the development of a shared repertoire that contains common resources, comprising activities, symbols, language and artefacts that are symbols for the community.

Lave and Wenger (1991) described the learning process that newcomers must undergo in order to become a part of a community of practice as 'legitimate peripheral participation'. The concept of being 'peripheral' changes over time, influenced by newcomers' learning trajectories and identities (Lave & Wenger, 1991). Some individuals have a form of identity as a broker, which enables them to introduce elements of one practice to another (Wenger, 1998). Not all multi-membership entails brokering, but such brokering involves '... a process of translation, coordination, and alignment between perspectives' (Wenger, 1998, p. 109). It is a complex process that requires a belonging and a distance. The broker must have knowledge about the practices, and must have sufficient legitimacy to justify influence and being listened to. WBL is here a path for students to enter a community of practice, and the VET teacher can function as a broker for admission to that community. WBL is a school-related phenomenon situated in different workplaces, and the teacher works on the boundary between school and workplace.

This theoretical perspective has been criticised for putting too much emphasis on the importance of learning at the workplace, resulting in VET schools (and VET teachers) having a low status as learning institutions (Tanggaard, 2007). Tanggaard (2007) challenges this perspective and argues that the boundary crossing between the VET school and the workplace actually enhances learning. The tension between a vocational school and the workplace can be seen as a relationship between strangeness and familiarity. In the struggle to make sense of this

relationship, students learn the vocation and develop an identity as a tradesperson.

Methods

Here, we report the findings from a qualitative study in which 15 interviews with Swedish VET teachers have been transcribed and analysed thematically. The teachers were active in three different vocational programmes at upper secondary level: (1) Child and Recreation, (2) Building and Construction, and (3) Handicraft. These programmes were chosen for the following reasons: (1) the Child and Recreation programme has achieved good results from work-based learning (SNAE, 2016), (2) the Building and Construction programme is the one with the highest number of apprentices (and, thus, a programme that involves much WBL) (SNAE, 2017), and (3) Handicraft is an area with a long tradition of apprenticeship and WBL (SOU 2009:85). Five interviews were conducted with teachers from each programme. The Handicraft programme is broad, and the teachers interviewed had previously worked as hairdressers (two teachers), a stylist, a goldsmith, and a cabinet-maker. The interviewees were employed at eight schools in seven municipalities.

The sample of teachers was based on a register of where the various vocational programmes are located, and requests were sent to the heads of several schools where the three programmes were taught. Teachers from schools whose heads agreed for interviews to be conducted were invited to participate, and those who accepted were interviewed. Teachers were selected continuously, in order to obtain a sample with a range of properties concerning schools and municipalities, age, and experience as VET teacher. Only one interview for any one programme was conducted at the same school, but teachers from two programmes at the same school were interviewed in two cases. Not all VET teachers had experience from apprenticeship training. Some were working only with adult vocational education, but all had experience from VET at upper secondary schools. All five Child and Recreation teachers were female. In Handicraft, the hairdresser, stylist and goldsmith teachers were female and the cabinet-maker teacher was male. All five interviews in Building and Construction were carried out with male teachers.

Twelve interviews (in Swedish) were conducted face-to-face at the schools where the teachers worked. One interview was conducted via Skype and two via telephone, due to the distance that made visits to these schools impractical. The interviews lasted between 45 and 75 minutes. All interviews except two were individual. In the two exceptions, the interviewees requested that a colleague join the interview, to contribute more information. This request was accepted. One of the interviews with two participants was with hairdressers from the Handicraft programme, and the other was with carpenters from the Building and Construction programme. Thus, six interviewees participated from Handicraft, six from

Building and Construction, and five from Child and Recreation, giving a total of 17 teachers and 15 interviews.

The interviews were semi-structured and covered the following themes: thoughts on WBL, the tasks of teachers related to WBL, school/teacher cooperation with the workplace and other stakeholders in WBL, characteristic features of a good workplace for WBL, and the differences between being an apprentice teacher and the regular VET teacher job.

The interviews were recorded and transcribed verbatim (again in Swedish). Between the interviews, notes and reflections from each interview, including relevant quotations, were written down. This material formed the basis of the initial analysis. In the written text, the informants have been given names with initials consistent with the programme in which they work (e.g. 'Bengt' at the Building and Construction programme).

When all interviews had been conducted, a thematic analysis of the material was carried out, using the research question as a guideline (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2006). Themes were created according to how the teachers talked about their work. Patterns that could be identified in the material became themes. Such a theme may contain quotations from all of the programmes, while in other cases there were obvious differences between the programmes. Such differences are described below. In the 'Findings' section, quotations from interviews are used to illustrate the themes and categories. These quotations have been translated into English.

The study follows ethical principles for research in the humanities and social sciences (Swedish Research Council, 2011, 2017), including protection for each participant through information, consent and confidentiality.

Findings

The aim of the work reported here was to describe and analyse the work done by VET teachers in connection with WBL. Teachers often report that they lack the time necessary to do this work (SSI, 2017). But what does the work consist of? Our findings show that a large part of the work of VET teachers with WBL concerns finding placements. This involves matching a student to the right workplace and supervisor, and the constellation thus created may subsequently need help from the VET teacher. We describe and categorise this work using the following themes: Being a recruiter, being a matchmaker, and being a firefighter.

Being a recruiter

'Being a recruiter' consists of the various ways of finding placements that the teachers describe. Teachers use their social network, obtain help from administrators, let students find their own placements, and are approached by companies asking for students.

Using the social network

Successful recruiters are skilled and experienced workers in the trade, which ensures that they have extensive knowledge and a wide network. Several VET teachers expressed having a broad network as an advantage. Old friends and acquaintances are often useful resources in finding work placements, as shown by Henrik and Clara:

Now the thing is that my colleague and I, we know this industry quite well. We know the entrepreneurs, and when something new turns up, we find out about it. (Henrik)

Well, yes, it may be that I have contact with old colleagues, because the coordination doesn't work really, and then you have to call old colleagues. (Clara)

Being a recruiter also requires that the teachers know the culture in a prospective company – whether it is, for example, driven by an intense desire for profit, or whether the manager can give an employee an hour or two to supervise and teach the student the job. This means that an effective recruiter must have reliable knowledge of the local trade and of newcomers in the field. The teachers pointed out that a social network needs to be maintained, which requires time and effort. Birger argues that:

I was out driving and saw a company car, [and I thought] 'I haven't seen that one before, I wonder who it is'. So I followed. And we drove all the way to the office, as it was the manager himself, and we went in and talked to him. 'Yes, we could try that' ... You have to be a bit pushy, you can't just sit and wait for things to happen.

Being a recruiter is constant and ongoing work, and the teachers emphasise how important it is to have a large social network. VET teachers with poor knowledge of the local trade face challenges in the recruitment process, although the absence of a network is not always negative. Hilda gives an example of when the absence of connections and a lack of prejudices turned into something positive.

While I had a blank sheet, I knew nothing about any salons, I knew nothing about the supervisors. And in that way I thought it was quite good, because I had no preconceived ideas. My colleague could say 'No, not that salon, I don't like that supervisor', while I said 'Yes, we'll give it a try, see what happens here'. And it turned out really well in some salons when they took on students. (Hilda)

Receiving lists from an administrator

VET teachers may be assisted in finding placements through a formal system in which administrators compile lists of work placements from official records. This differs greatly from the method described above in which the teachers use their own networks. Some teachers on the Child and Recreation programme have a coordinator or administrator who sends requests to principals, daycare managers and other officials, asking for a number of placements for a special purpose, on specific days and weeks. The teachers are given a list of possible placements and

the names of the supervisors. Some placements and supervisors are the same from one year to another, while others are new.

They [the VET teachers] have to send requests for how many places they need, when and for what, if it is disability or children... Then they get lists of who can receive [a student] and then... (Christina)

Letting students find their own placements

A more informal system of finding work placements is to let the students find their own. This can be justified by the need to develop an entrepreneurial ability in the students, and giving them the opportunity to 'sell' themselves to a specific employer or supervisor (as in the quotation below). Helena gives a further justification of letting the students find their own placements:

... that is also a bit difficult for us, if we know that it is a student who doesn't behave well, then it is very tough to call a [hairdressing] salon and ask if they can take a student on placement. [...] It's quite simply a dilemma, because you need to have a good relationship with the supervisors at the salons. They think that 'Well then, if you're going to send such a student to us...', and then we are responsible [laughter] ... for the problems that arise.

Helena emphasises the long-term negative consequences of this: 'But it is also at the expense of the reputation of the school in the trade [...] Because that is where our students are going, and they'll become colleagues in the future'. A colleague of Helena describes the advice she gives to students looking for work placements: 'I tell them, you should ask someone in a small company who does a lot of work with older women. Don't you have that kind of company in your neighbourhood?' (Hanna). This is another way of finding placements, and matching students and companies in an informal way, without risking being so closely associated with the student that his or her wrongdoings will spill over to the school and the teacher.

On the watch for headhunters

In some cases, a VET teacher is approached by companies looking for students to undertake WBL at the company. Bengt says:

NCC are planning to build up here on the hill, and they were here and talked to our head and two teachers. They want us to get involved in the project.

Another teacher described how companies sometimes phoned him, looking for apprentices.

... this is a gamble, are they calling just because they need labour? [...] If so, I usually tell them that 'Yes, we've got one, but then you must employ this guy when he leaves school this summer. Because it's clear you need one more'. And then they might agree to this. [...] So you make demands on the company too. (Hans)

Work placements are generally hard to find, which means that when they appear easily as in this case the VET teachers must be careful – there is a risk that the company mainly wants free labour and will not provide a good learning environment for the student. The cases described by Bengt and Hans differ from other cases, as the most common answers that the teachers gave to questions about finding work placements concerned how difficult and time-consuming it is.

It becomes apparent here how the community of practice is an important part of the VET teachers' work. They need the members of the community and have to adjust to their desire, while at the same time having to comply with the school's curriculum and standards for workplace learning.

Being a matchmaker

The recruitment phase is followed by a phase in which the VET teachers act as matchmakers between the student, the workplace, and the supervisor. The goal is to match each student to a workplace, and the learning outcomes for the student are always an important factor in this. The teacher may carry out the match-making in a manner characterised by tact or by improvisation.

A central aspect in the matchmaking process is to strive for a good learning environment, something that can be characterised in two ways. It may be a workplace at which a variety of work tasks are carried out and where the student can see and follow the entire process from yarn to suit. The student is new in the community of practice, and such a workplace gives the student an opportunity to gain an understanding of the complete work process. This is one starting point for a description of the good learning environment. Alternatively, the workplace may be a small company at which only a limited range of work tasks is carried out. Such a workplace may be used in cases where the needs of the students that must be satisfied to enable learning must be given priority. Thus, any one company can be a good learning environment for certain students, and a less suitable learning environment for others. The teachers pointed out that all students follow the same curriculum, but students have different needs, knowledge, and desires. This makes it necessary to match students to the available workplaces. This is a difficult aspect of relational work, since the teacher has only a few weeks to get to know the students and to match them with a workplace. Billy describes how he works alongside a colleague and how they talk about what the 'good workplace' is for each student.

They study the building and construction subjects three days a week, and we try to give them a basic education and training at school. [...] at the same time I get to know how they act and work, what values, what ideas, what qualities they have, what weaknesses and strengths they have. In this way we are able to find a placement. [...] So we sit down and have a small conference up there, and go through every pupil, where I describe the experience I have of the guy. And he [the colleague] has an overview of all the building companies, so he knows who can take which pupil, and he knows what work tasks they should start with, so then he can distribute the pupils according to their needs.

Being a matchmaker is a job that requires knowing students, workplaces and supervisors to match personal and learning needs. The teacher's knowledge of the community of practice is particularly useful here.

Tactful or improvised

In doing this job, teachers act mainly in two different ways. They can act in a manner characterised by tact or by improvisation. Tactful matchmaking can be used when the VET teachers know the students well. In this case, both personal needs and learning needs can be considered, and the teachers know the workplaces and supervisors well enough to ensure that the match is optimal. Tactful matchmaking can only occur if certain conditions are met, which makes it difficult to achieve. Teachers from all three VET programmes expressed a desire to use tactful matchmaking, but described several factors that made it difficult. VET teachers with large groups find it difficult to get to know all the students, while teachers with small groups find it easier to get to know their students and their needs. Cecilia, an experienced teacher on the Child and Recreation programme, has all the information she needs at her fingertips:

I have such a large network, and as soon as there is someone who has special requirements for their placement, then almost immediately a bell rings for me – who, where, what place. And then there's a period in which the decision matures, you just let things rest, and suddenly the penny drops. So almost all the time I'm using my network, contacts and so on, and then the right person always gets into the system in some way. It's quite weird, really. That it comes to you, somehow.

Cecilia does all the matchmaking work herself. This is easy for her since she lives in a small community, has a large network, and is close to the local community of practice.

Another way of handling the matchmaking is to use improvisation. This may occur, for example, when teachers receive lists from administrators with workplaces and supervisors to match with students. It might be expected that the matchmaking process will be smooth and fast in this case. However, in order to achieve a good learning environment, the VET teacher must decide which student to assign to which workplace and supervisor. Given a list of 50 workplaces and 45 students to distribute between them, the matchmaking work will necessarily be improvised, since the teacher has not done the groundwork personally and does not know all the people on the list. Of the three units to match – student, workplace and supervisor – the teacher has knowledge of only one or two of them. Here, there is no connection between the teacher's matchmaking and the community of practice.

In summary, the work of VET teachers with WBL includes matching students' educational and personal needs and wishes with the staffing and business needs of workplaces and supervisors, to create a learning environment that is optimal for all parties. This task involves several difficulties of different types.

Being a firefighter

Firefighting is the work the teachers do mainly when the students are carrying out WBL. The concepts of 'fire' and 'burning' are used as metaphors for what can happen when students and supervisors come together in a work placement. The metaphor describes a critical incident in the relationship. In the worst-case scenario, such an incident causes the supervisor to withdraw from the assignment. Firefighting operations range from preventative work to clearing up after a fire that has destroyed any possibility for a workplace to be used for future work placements.

All the teachers used the metaphor of 'burning' when the behaviour of a student causes the supervisor to tell the school that the student cannot continue the work placement. In the worst-case scenario, the workplace turns down all future students, and in such cases the student has 'burnt' that workplace. Several reasons for the relationship collapsing were identified: the student was not ready for work placement, the relationship between the supervisor and the student simply did not work, or the supervisor had not fully appreciated what it meant to have an apprentice. In cases in which the students are referred to as the cause, the VET teachers describe them as immature or unmotivated. 'Immature' is often expressed as a reluctance to attend work on time, or as a tendency to spend too much time using their phones. Bengt describes typical student behaviour that caused the supervisor to call him.

When the supervisor called and said that he [the pupil] had not turned up yet, I called him and said... He had overslept. So I talked to the supervisor and then he said that the pupil [usually] arrives late, and, yes... So I talked to the pupil, and he said that, 'Yes, but they don't leave until 7 anyway, so I arrive at five to'. 'It doesn't matter,' I said, 'If you start at quarter to you must be there at quarter to.'... This was followed by a lot of time on the phone.

This is a typical description of the work VET teachers talk about doing when students are carrying out WBL. VET teachers at different schools and programmes work under different conditions. In this case, the teacher had time to answer when the supervisor called, visit the workplace in question, and talk to the student and the supervisor. The fire was put out quite rapidly, before it could do much harm. This is one way to suppress a smouldering fire, but the work situations of most teachers are hectic, and they cannot always stop what they are doing and leave to deal with an incident. Carin states that it can take several days before she has the opportunity to talk to the student.

Then sometimes it just doesn't work for a student. Then I have to discuss it with the supervisor, and then the student comes here on Monday, and I have to talk with the student about it.

The teachers are not present at the workplaces when incidents occur, but they still take responsibility for them, and relate them to a mismatch from their side. In doing so, they take responsibility for the fire.

You also have to evaluate why it didn't work. Then you learn about the personal chemistry. About the student, and about the supervisor. Then we come back to what we discussed earlier [...] that it is important to get to know your supervisors and students. And this is also something that is part of our role as [VET] teachers. We have to carry out tasks like this all the time, but it is not stated in our working instructions that we should spend time on this. And it could mean going out and trying to mediate between a supervisor and a student who are not on speaking terms. (Billy)

Billy is aware of the difficulties he encounters in his job. He wants to be a 'safe resource' and to be there for his students and supervisors, but there are many obstacles along the way. Billy knows the importance of arriving at work on time in order to become a member of the community of practice, and he emphasises this to help his student become part of that community.

One important firefighting task that the teachers brought up is preventive work with both students and supervisors. It is necessary to teach the students not only work skills, but also the 'hidden rules' to be aware of at work; how to behave, and what to do if something happens at the workplace. Teachers can discuss 'the youth of today' with supervisors, and give advice on how to act and talk with the students, to make the supervisors aware and more prepared to be good role models.

We have analysed the work of Swedish VET teachers with WBL, and discovered some hidden aspects that this work includes. The work with WBL starts long before the students arrive at the school; it never ceases; it connects many participants; and it involves many relational aspects. While the work of other teachers can be described as planning, implementing, and following up on classroom teaching, the work of VET teachers consists of planning for learning in what can be an unknown environment, with different stakeholders in communities of practice where teaching is not a task they normally carry out. It may seem at first glance that having students carrying out WBL is 'time without students', but the results presented here have provided a broader perspective of the relational work concerning WBL.

Discussion

This study has identified the characteristics of VET teachers' relational work with WBL as being a recruiter, a matchmaker, and a firefighter. A significant finding is the amount of work put in by the teachers before and during WBL. With more student time spent at the workplace, the teachers have more time to plan and assess learning they are not participating in. Students learning in an occupational community of practice but on school terms gives the VET teacher the role of a

boundary worker. Mediating between school curriculum, workplace resources and personal desires and needs is different to the regular teacher tasks. With their background in the trade they are educating students on, the VET teachers have a base in the community of practice. The broker role is, with more time at the workplace, not an emergent task but a real task that needs more attention. In this planning for learning, the teacher's private network and engagement in the local community of practice becomes a key aspect that is not always thought of as a teaching skill.

A key finding in our analysis of the work teachers do in finding WBL placements for their students shows how important their personal connections and networks in the local community are. The school is responsible for providing WBL placements, but the work presented here shows that the school relies on the teacher as a recruiter, using individual and personal networks to find the placements. As previously shown by Fejes and Köpsén (2014), the teachers in our study also draw upon social networks, contacts, and knowledge of the local community of practice, in combination with their relational knowledge (Aspelin & Persson, 2011), to find positive learning environments. However, this shift of focus from a school responsibility (as stated in UpSec11) to a personal responsibility of the teacher has the consequence that a failure to find placements becomes an individual failure: it is the teacher's 'fault' for not having a sufficiently extensive network.

During the *matchmaking* process, teachers use their double identity as described by Fejes and Köpsén (2014) to match students to workplaces. With their double identities, VET teachers can introduce students to the norms and values of the workplace as part of the enterprise and repertoire that they share with the supervisors in the workplace (Wenger, 1998). Furthermore, they can negotiate effectively with the workplace since the VET schools and the community of practice they educate for have a shared mutual engagement in the industry. A VET teacher with knowledge of the trade and its local community of practice, and with accurate knowledge of the students, has the relational knowledge required to act as a broker. Such a teacher can effectively align students, workplaces and learning. This knowledge enables them to create what Akkerman and Bakker (2011) describe as 'sameness and continuity' (p. 133), a situation in which the differences between school and workplace practice are comprehensible for the students, and the two communities create meaning for the students.

The work of VET teachers with WBL can be characterised by Wenger's (1998) term 'broker', since it involves creating interconnections between all stakeholders: staff at the workplace, supervisors, students and others in the learning environment. The findings show that a positive learning environment can be created, and vocational learning can emerge if the workplace and its supervisors are prepared with sufficient information about the student and the conditions for learning are made clear. It is also necessary to prepare the student for WBL. If this

preparatory work has been successful, the teacher can take a step back, while his or her former colleagues in the trade continue the introduction of the students to the community of practice. Wenger (1998) describes the work of a broker as 'a process of translation, coordination and alignment between perspectives' (p. 109). Similarly, the findings show that the role of broker is complex, since it requires both belonging to the community and maintaining distance from it, and involves multimembership. One issue that VET teachers often point out is that they lack time for work associated with WBL (e.g. SSI, 2011) and that they can seldom be a part of the WBL, making it difficult to create. Vähäsantanen et al. (2009) call this a 'relationally emergent agency', and the teachers are compelled to act within a restricted agency.

Many studies describe VET teachers as 'boundary crossers' (e.g. Akkerman & Bakker, 2011; Köpsén & Andersson, 2018; Berner, 2010; Fejes & Köpsén, 2014; Tanggaard, 2007). The work presented here broadens this picture, by describing and analysing the work content of VET teachers. This has revealed the teaching skills that VET teachers need in order to fulfil the task of planning for learning at the workplace. Akkerman and Bakker (2011) describe a boundary crosser as a person who interacts between different sites and in unfamiliar territories, whereas Swedish VET teachers act in two communities, both of which are familiar to them. Here, it is important to see that VET teachers extend the boundaries between school and work. Workplaces must adapt to school regulations in their efforts to educate skilled workers, and schools can gain credibility by entering into working life. We describe here not solely boundary *crossing*, but rather boundary *extension*, since the regulations that apply at school are to be extended to and applied in the workplace.

Our study confirms results obtained by SSI (2011, 2013), namely that VET teachers are rarely available at the workplace. Their work consists to a great extent of preparing students and supervisors for WBL, here described as the preventive work of a firefighter. Once the students have started the period of WBL, the work of the teacher becomes that of 'looking in from the outside'. It may be difficult to act as a teacher from this external position, using legitimate peripheral participation to guide the students in their journey to become members of a community of practice. The supervisor may in such cases become 'the teacher', without having the legal responsibility for the student. Many of the teachers interviewed in the work presented here stated that it is difficult to find suitable workplaces and supervisors. Supervisors who are central members of the community of practice and who have experience in the role and knowledge of the school's norms and values can engage in the joint enterprise of fostering the next generation of community members. Together with the teachers they can create a positive learning environment for the students at the workplace. We show here that the teacher must have extensive knowledge of the students, supervisors and workplaces, in addition to his or her vocational knowledge of the subject.

Strengthening WBL may be achieved by upgrading the role, responsibility and knowledge of the supervisor, or by giving the VET teacher more time to spend with the student and the supervisor at each workplace, in this way deepening the connection between the school and working life.

Conclusions

VET teachers with a solid background and strong connections in the local community of practice of their initial occupation can give students better conditions for their WBL than teachers without such connections. The balancing act of 'being neither in nor out' in a relationship with a workplace can give VET teachers a role as brokers for admission to the community of practice. They must be critical teachers who place demands on workplaces and supervisors, while at the same time balancing this with the need to create good relationships with the workplace and its stakeholders. The many relationships connected to the role as broker contribute to the diversity that being a VET teacher involves. The VET teacher's community of practice goes beyond the school and is larger than that of most other types of teacher. VET teachers carry out relational work on the boundary between school and the workplace. Thus, the dilemma of being a teacher *or* a craftsman is a false dilemma. A teacher who has a solid base in the curriculum and who is at the same time a skilled craftsman can coexist with the supervisor, the workplace and the student, and create a positive learning environment for the student.

Nevertheless, the extended boundary of VET into the workplace accompanies the student and the teacher, and the workplace must relate to this. What is seen as the realm of the teacher (the school environment, teaching techniques, curriculum, etc.) expands and develops relationships with several stakeholders: individuals, companies and organisations. The workplaces and their stakeholders have a great impact on the work that the VET teachers do. In turn, the VET teachers assume a huge responsibility for providing the labour market with qualified workers, and the response they receive from workplaces has an impact on a personal level.

This study has painted a picture in which the VET teacher requires excellent knowledge not only of the vocational subject, but also of the market, companies and supervisors. This emphasises the need for social skills, since the teacher must 'sell' the VET programme and the students to appropriate work placements and supervisors. The work of the VET teacher has been described as setting priorities for what the student needs to learn next and determining the optimal development location for each student – school or workplace. The VET teacher with deep and personal knowledge of all students can carry this out, and it is a task that is seldom described as part of a teacher's duties. We have shown here how VET teachers navigate between supervisors with strong ideas about how students should behave, companies looking for cheap labour, and companies with a truly

good intention to promote learning. Therefore, the teacher must navigate between the two communities of work and school, and risks being criticised by both. One way of dealing with this is to remain more in the role of a craftsman, or to take on more the role of a teacher. This choice has consequences, and is a classic dilemma that must be highlighted.

Notes on contributors

Åsa Mårtensson is a PhD student and university lecturer in education at the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University, Sweden. Her teacher work mainly concerns courses at the vocational teacher programme. Her thesis project examines supervisors' work at the workplace and VET teachers' in-school work to facilitate vocational learning. She also has a background as a VET teacher at the Child and Recreation programme.

Per Andersson is a professor of education at the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University, Sweden. His research interests focus on recognition of prior learning, professional development among teachers in vocational and adult education, and marketization of adult education.

Sofia Nyström is an associate professor of education at the Department of Behavioural Sciences and Learning at Linköping University, Sweden. Her research interest focuses on the relation between education and work concerning arrangements for professional and vocational learning, identity formation and simulation using different theoretical perspectives. She is currently working on a research project on simulation-based training in vocational education in upper secondary school.

References

- Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: a study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 137–147.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik* [On relational pedagogy]. Malmö: Gleerups.
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 31–48.
- Billett, S. (2008) Learning throughout working life: A relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 39–58.
- Billett, S. (Ed.). (2010). *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches*. Dordrecht: Springer.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Engström, C. (2009). Yrkeslärare, undervisning och yrkesdidaktik [Vocational teachers, teaching and vocational pedagogy]. In T. Hansson (Ed.), *Didaktik för yrkeslärare* [Pedagogy for vocational teachers] (pp. 39–58). Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283.
- Fjellström, M. (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. PhD thesis. Umeå: Umeå universitet.
- Gustavsson, S. (2012). Treparsamtalen i APL [The tripartite conversation in WBL]. In I. Henning Loeb, & H. Korp (Eds.). *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram* [Teachers and learning in vocational and introductory programs] (pp. 149–165). Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Höghjelm, R. (2005). *Yrkesbaserat lärande: Erfarenheter från PEOPLE delprojekt i Söderhamn 2002 till 2005* [Vocation-based learning: Experiences from the PEOPLE sub-project in Söderhamn 2002 to 2005]. Söderhamn: CFL/Centrum för flexibelt lärande.

- Höghiell, R. (2014). *Man lär så länge man har elever: Yrkeselevs arbetsplatslärande ur företagsperspektiv* [You learn as long as you have pupils: Vocational pupils' work-place learning from a business perspective]. Stockholm: Ratio, Rapport nr. 15, 2014. Retrieved 21. March, 2017, from <http://ratio.se/app/uploads/2014/11/man-lar-sa-lange-man-har-elever1.pdf>
- Isopahkala-Bouret, U. (2010). Vocational teachers between educational institutions and workplaces. *European Educational Research Journal*, 9(2) 220–231.
- Kristmansson, P. (2016). *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet: En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunskande* [Upper secondary apprenticeship education in the business and administration programme: A study of preconditions of upper secondary apprenticeship education and development of professional skills]. PhD thesis. Umeå: Umeå universitet.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(2), 194–211.
- Köpsén, S., & Andersson, P. (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, A. (2012). *Lärlingsläraren: En studie om hur vård- och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial yrkesutbildning* [The apprenticeship program teacher: A study of how the role of the vocational teacher is formulated in conjunction with the introduction of upper secondary school apprenticeships]. PhD thesis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. [What 'make(s)' a good teacher? A study of peer group mentoring as a practice of professional development.] PhD thesis. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D.T. (2004). Curriculum at work: An educational perspective on the workplace as a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 325–340.
- Mårtensson, Å. (2014). *Handledare och handledning: Gymnasial yrkesutbildning på förskolan* [Supervisors and supervision: Upper-secondary vocational education in the pre-school]. Licentiate thesis. Linköping: Linköpings universitet.
- Nylund, M., & Gudmundson, B. (2017). Lärare eller hantverkare? Om betydelsen av yrkeslärares yrkesidentifikation för vad de värderar som viktig kunskap på Bygg- och anläggningsprogrammet [Teacher or craftsman? The importance of vocational teachers' professional identification for what they regard as important knowledge in the Building and Construction programme]. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), 64–87.

- Persson Thunqvist, D., & Axelsson, B. (2012). 'Now it's not school, it's for real!': Negotiated participation in media vocational training. *Mind, Culture, and Activity*, 19(1), 29–50.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning* [The Upper Secondary School Ordinance]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Retrieved 11 October, 2016, from https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen: En reformerad gymnasieskola* [The road to the future: A reformed upper-secondary school]. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2009:85. *Gymnasial lärlingsutbildning – hur blev det?* [Upper secondary apprentice education – how did it turn out?] Stockholm: Fritzes.
- SOU 2010:75. *Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb: Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning* [Upper-secondary apprenticeship education – education for work: Experiences after two years' try-out with apprenticeship education]. Stockholm: Fritzes.
- SNAE (Swedish National Agency for Education). (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* [Curriculum, diploma goals and subject syllabus of upper secondary school 2011]. Stockholm: Fritzes.
- SNAE. (2015). *Gymnasial lärlingsutbildning* [Upper-secondary apprenticeship training]. Retrieved 30. November, 2015, from <https://www.skolverket.se/fran-skola-till-arbetsliv/larlingsutbildning/gymnasial-larlingsutbildning/gymnasial-larlingsutbildning-1.214589>
- SNAE. (2016). *Det arbetsplatsförlagda lärandet på gymnasieskolans yrkesprogram: Nationell kartläggning och analys av apl-verksamheten utifrån yrkeslärarnas perspektiv* [Workplace-based learning in vocational programmes in upper secondary school: National mapping and analysis of WBL from the vocational teachers' perspective]. Rapport 437. Stockholm: Skolverket.
- SNAE. (2017). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017* [Presentation of commission of follow up of upper secondary school 2017], Dnr 2016:01706. Stockholm: Skolverket. Retrieved 13. September, 2017, from <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3766>
- Swedish Research Council. (2011). *Good research practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Swedish Research Council. (2017). *Good research practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SSI (Swedish Schools Inspectorate). (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken* [Workplace-based education in practice]. Rapport 2011:2. Stockholm: Skolinspektionen.
- SSI. (2013). *Gymnasial lärlingsutbildning: En kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning* [Upper-secondary apprenticeship education: A quality control]. Rapport 2013:2. Stockholm: Skolinspektionen.

- SSI. (2016). *Samverkan för bättre arbetslivsanknytning: En kvalitetsgranskningsrapport om restaurang- och livsmedelsprogrammet och hantverksprogrammet* [Cooperation for better work-life connection: A quality control report on the restaurant management and food programme and the handicraft programme]. Dnr. 400-2015:3299. Stockholm: Skolinspektionen.
- SSI. (2017). *Helhet i utbildningen på gymnasiets yrkesprogram*. [Entirety of the upper secondary school vocational programme]. Dnr. 40-2016:202. Stockholm: Skolinspektionen.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Vähäsantanen, K., & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: Individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education and Work*, 22(1), 15–33.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). How to become a broker: The role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation*, 22(3–4), 173–193.

PAPER III

ARTICLE

Creating continuity between school and workplace: VET teachers' in-school work to overcome boundaries

Åsa Mårtensson

Linköpings universitet institutionen för beteendevetenskap och lärande, Avdelningen för Pedagogi och vuxnas lärande. Linköpings universitet, , Linköping, Sweden

ABSTRACT

VET typically takes place at two educational sites: in VET school and at the workplace. The focus of this article is to analyse how Swedish VET teachers from three different VET programmes create 'sameness and continuity' between in-school training and work-based learning (WBL). Based on qualitative interviews with teachers, their work in connecting these two educational sites is analysed. The article presents findings suggesting that VET teachers overcome the gap between in-school training and WBL by using the boundaries between them in different ways. One category of teachers states that they have everything connected to the intended community of practice (the workplace) in their workshop, and their teaching is embedded in practice. Another group compartmentalises the boundaries between school and workplace as they make students aware of differences between the two sites. The final category of VET teachers consists of those who do not have a workshop as classroom and must therefore actively create connections in their teaching practice, without the intended community of practice being represented at school except through the teachers and students own experience. This study can contribute to VET teachers' awareness of the resources available to facilitate learning at the boundary between school and the workplace.

ARTICLE HISTORY

Received 3 March 2020
Accepted 11 September 2020

KEYWORDS

Vocational education;
vocational teacher;
workplace learning;
boundary crossing

Introduction

Vocational education and training (VET) always aims to educate students to become skilled professionals. When researchers draw upon theories of situated learning, the workplace has been positioned at the forefront as the logical environment for learning a vocation. Lave and Wenger (1991) and Wenger's (1998) concepts of situated learning and boundary crossing are often applied when learning a vocation is the focus. In today's society, where learning and production are separate and complementary skills (as stated in the EU's key competences) are identified as important for the future, school is, and will

CONTACT Åsa Mårtensson asa.martensson@liu.se

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

remain, a place where learners and teachers meet. VET teachers and VET schools have something important to offer that the workplace cannot and it is the VET teachers' job to create continuity between the different sites. Studies have shown that it is difficult to connect students' learning processes in school to a workplace context (Aarkrog 2005; Akkerman and Bakker 2011; Berner 2010). Hodkinson (2005) questioned the description that learning at school differs significantly from work-based learning, and Berner (2010) points out that school-based training belongs to both the vocational learning field and the school system. According to Berner, the VET teacher can facilitate learning by using his or her experience and knowledge, by reaffirming boundaries and reconstructing the workplace in their teaching. The VET teacher reaffirms boundaries by defining and highlighting the differences between the two sites. It is therefore important to examine VET teachers' in-school activities in order to see vocational education as a whole and thereby be able to enhance learning for vocational knowledge.

The responsibility for planning and implementing VET education differs between countries, as does who assesses the learning (Cedefop 2018). In Sweden VET is organised as three-year programmes (the 'regular' programme) with a mandatory minimum of 15 weeks of work-based learning (WBL) when the students are on *placement*. Students start their VET at the age of 16. VET teachers have full responsibility for students' work training in, and outside, school. During (WBL), supervisors have the responsibility for training students, but the VET teacher is responsible for planning and grading (SFS 2010:2039). An alternative *apprenticeship* pathway is available, in which at least 50% of students' education takes place at a workplace. However, this route to vocational knowledge only attracts 12% of Swedish VET students (SNAE 2019). In Sweden apprentice students are not employed by the company as Choy, Wärvik, and Lindberg (2018) states is the case in other countries. VET teachers can work with apprentice students as well as students at the 'regular' programme.

This study concerns VET teachers' work at the boundary of the two communities of practice, school and work. The community of practice for which the students are educated is referred to here as the intended community of practice. The theoretical framework of situated learning theory (Lave and Wenger 1991; Wenger 1998) and the concepts of boundary work (Akkerman and Bakker 2011; Berner 2010; Tanggaard 2007) are used to examine how Swedish VET teachers work in schools in order to create continuity between school and workplace and facilitate VET students' learning.

Previous research

One problem when studying vocational education and research on the topic is that it is often closely linked to workplace learning and situated learning. Studying learning at the workplace often involves replacing 'students' with

'learners' (Tynjälä 2013), and with a focus on the workplace the teacher becomes invisible. When Tanggaard (2007) argued in favour of a situated approach to understanding learning in vocational schools, she did so from a students' perspective, whereas I intend to take the teachers' perspective. As long as VET takes place in a school context, the teacher and his/her activities are a relevant topic of research, and the two arenas should be regarded as complementary.

Learning vocation in school or the workplace?

The teacher's work is to facilitate learning. Here one can question whether school is an environment that can only teach students to be students, or can they actually learn how to bend a nail or make a soufflé in school? Several authors (Aarkrog 2005; Berner 2010; Fjellström 2017; Kilbrink et al. 2018; Säljö 2003; Tanggaard 2007) have challenged Lave and Wenger (1991) assertion that school is solely an educational setting, teaching students to perform well in school settings and in tests. Aarkrog (2005), Berner (2010), Fjellström (2017) and Kilbrink et al. (2018) show that vocational education in school has advantages, because students can learn important aspects of the vocation that cannot be learnt at the workplace. They all argue that, at the workplace, production comes first, and learning is seen as a by-product. Ellström (1992) explains the differences between school-based and workplace learning by the different cultures and expectations of each setting. Each site offers different possibilities for learning and prepares students well for the future. Dahlback et al. (2018) show that Norwegian students appreciate VET, with its close connection between school and work. To create this, there needs to be a clear and relevant connection between what the teaching addresses and the requirements that exist in the profession. This, places demands on the teachers' pedagogical and professional skills. Kilbrink et al. (2018) show that the different settings support each other and that students appreciate learning in various arenas, such as school, workplaces, at home and in their spare time. Experience from one setting supports learning in another, and learning is enhanced by the similarities and differences between the two sites (Jørgensen 2011). Hence, learning is a product of the encounter between school, workplace, student and teacher.

Jonasson (2014) and Tanggaard (2007) show that, in some cases, students and teachers attribute negative qualities to school-based vocational training. Jonasson (2014) argues that, with their different experiences of the intended community of practice, students as peripheral and teachers as central members, they have different perspectives on what the work consists of and therefore what boundaries there are between school and work. This leads both students and teachers to question whether school-based vocational training is in fact important for vocational education. Kilbrink et al. (2018), on the other hand, state that students referred to school-based learning as their preferred VET learning arena. In school, students argued, they were allowed to make mistakes,

had time to practise and had teachers at hand (cf. Berner 2010). The workplace contributes with something that in-school work cannot provide. The two arenas are complementary and support each other.

VET teachers' boundary work

Berner (2010), Bronkhorst and Akkerman (2016) and Kilbrink et al. (2018) show that both school-based activities and teachers' efforts to connect WBL with school contribute to vocational learning. Berner (2010) identified various forms of boundary-work and concluded that making the two (school and industry) connect can be a difficult undertaking. The conclusions are that, in their in-school work, teachers reaffirm boundaries between school and workplace by talking and pinpointing the differences between the two sites (whilst teaching in school). Teachers reaffirm boundaries as a strategy to foster, because it allows mistakes and broadens the students' perspectives. Another way of connecting in-school work with the intended community of practice is by reconstructing the workplace in their in-school teaching. Teachers reconstruct the workplace by blurring the boundaries and treating schoolwork as something being done at a proper workplace, or by drawing upon their own former experience of working life.

Höghielm (2001) describes the organisation and realisation of Swedish vocational education and training as divided into parts: classroom learning with a cognitive perspective and learning at the workplace, which is learning by doing in a sociocultural context with a focus on the environment as an important factor for learning. The study showed that teachers' work varied between different teaching strategies. One was giving students basic routine work, customised into school tasks, another was organising project-based teaching, where students engaged in constructing a vocationally relevant product. Furthermore, the teachers engaged in keeping students active, guiding them through the task and engaging them in problem-solving activities. Höghielm concluded that, in their endeavour to connect students' in-school learning with the workplace, VET teachers are 'trapped' within a work culture that favours simple work tasks that students undertake and complete at the expense of general knowledge.

The Swedish system, where VET teachers are responsible for planning for both in-school and workplace learning, assumes that teachers need to find and match suitable learning environments with students' needs and the curriculum, and then plan for and assess learning at that workplace. Mårtensson, Andersson, and Nyström (2019) show that VET teachers' work to connect students with suitable workplaces is a constant and ongoing task that requires networking and social skills in matching students' learning needs to a suitable workplace and supervisor. The importance of connecting all parties involved in VET is highlighted by Sappa, Choy, and Aprea (2016) who use the concept of

'connectivity' to understand key stakeholders' conceptions of connectivity between learning in school-based and workplace settings. They show that discrepancy between workplace and school environment can, if assisted, result in higher learning outcome. Köpsén and Andersson (2018) show that the boundary work VET teachers do in connecting students to the workplace can be rewarding for themselves as well. Their study shows that teachers' boundary activities, such as individual meetings, tripartite conversations, workplace visits and participating in work, can lead to teachers keeping up with their vocation. This gives the teachers input on new methods and materials and they can update themselves in their former occupation, giving them the opportunity to connect their in-school work with the students' intended community of practice through their work with WBL. The lesson to be learnt here is that the different individuals (teacher, student and supervisor) and the different settings (school and workplace) enhance and support each other in many ways.

The aim of this article is to describe and analyse what characterises VET teachers' in-school work in their attempts to create 'sameness and continuity' between in-school work and WBL (Akkerman and Bakker 2011) for VET students.

Organisation of VET in Sweden and the context of the study

Traditionally, vocational education occurred at the workplace and the path to becoming a central member of the community of practice was through an apprenticeship (Black 1984; Jonasson 2014). Today, vocational schools hold a central position in education for most VET in Sweden (Nielsen and Kvale 1999). This shift in educational location has led to a separation of learning and production. Since the two sites are separated, participating (learning) in school and at the workplace differ and the separation implies discontinuities between the two sites, which can create difficulties for learning. To bridge between school and workplace Swedish VET offer students time on WBL (SFS 2010:800). In addition to the time spent participating at the workplace, the in-school environment is designed, in some programmes, to emulate the workplace, with machines and equipment. For example, all the schools visited in this study running the Building and Construction and Handicraft programmes had workshops resembling a worksite or commercial workshop as well as traditional classrooms. All Swedish VET teachers have a solid knowledge of the community of practice for which they are educating and, while employed as teachers, they also have a position in the education system. This gives VET teachers 'dual identities' (Fejes and Köpsén 2014), an occupational as well as a teacher identity, shaped through participation in and crossing boundaries between the different communities of practice.

The context of this study includes the Building and Construction (BC), Child and Recreation (CR) and Handicraft (HC) programmes. After students graduate from the Building and Construction programme, the goal is that they should

have the knowledge needed to work in one of the construction industry's professions trades (SNAE 2011). The BC programme has a long tradition of apprenticeships (SNAE 2016) and students are still apprentices, but also employed, for another 6800 hours at work after concluding upper secondary school. The programme often has a construction site and workshop adjoining the school and a traditional classroom is often situated directly at the construction site. Berglund's (2009) and Fjellström's (2017) studies show that the construction industry's conditions affect students' learning, both in school and at the workplace.

The CR programme is for students who want to work with children, adolescents or adults in educational and social fields, or in the leisure and wellness sector (SNAE 2011). Lemar (2001) described the programme as more theoretical than teaching vocational skills. Teaching for CR mainly takes place in traditional classrooms with whiteboards, computers, books, films and other traditional teaching materials. With written assignments for the students to read, discuss and write in square classrooms, the school environment differs from the designated field of work, which is a broad field that includes preschool, assistant to the disabled, security guard and personal trainer. WBL often takes place five days per week and for three to eight consecutive weeks.

The HC programme consists of five different specialisations: hairdressing, carpentry, florist, textile design and a specialisation for 'other crafts'. This specialisation includes glassblowing, goldsmithing, beauty stylist and upholstery. The overall aim of the programme is to develop craft process skills depending on specialisation. In this project, teachers from the specialisations of hairdressing, carpentry and goldsmithing are represented.

Situated learning needs situated teaching

The theoretical perspective adopted in this article is based on Lave and Wenger (1991) and Wenger's (1998) concepts of the 'community of practice' and 'situated learning', especially the notion of boundary crossing. The concepts are used as tools to define individuals within the community and, here, to investigate how they create connections and continuity between different communities of practice for learners. A community of practice consists of people who have a mutual engagement, a joint enterprise and a shared repertoire. As they engage in their community of practice, they continuously take part in a negotiating process of meaning-making. In this study, students are considered peripheral members of the community of practice for which they are being educated, but with an entrance ticket that gives them access to this 'intended community of practice'. This perspective provides a system of relations and activities that crosses time and space and connects the different communities of practice – VET school and working life. From this perspective, participation is a metaphor for learning, and the students participate in activities both in school

and at the workplace, while VET teachers facilitate in-school learning and participate with the students at school. VET teachers can use their experience to put issues, activities and rules in the intended community of practice into a historical perspective and give students a background and understanding of actions that are performed (perhaps) without reflection at the workplace. Using the concept of situated learning allows us to show how students gain experience through doing in an authentic situation where they are actively immersed in an activity. With the separation described earlier, participation in school activities gives students access to, and allows them to familiarise themselves with, objects, traditions, and values in the intended community of practice before entering the actual workplace. Teachers seldom participate in WBL in Sweden (SNAE 2016) but are responsible for facilitating students' learning during WBL. Since the students' intended community of practice is widely regarded as the best location for VET, but gives no guarantees of not reproducing counterproductive patterns and knowledge (Wenger 1998), there is a place for someone, in this case a teacher, to oversee and control the suitability for learning at each workplace used by the school.

I have previously (Mårtensson, Andersson, and Nyström 2019) described VET teachers as boundary crossers who, in their job, participate and cross between the different communities of practice, workplace and school. The term 'boundary' is defined by Akkerman and Bakker (2011) as:

A sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction. Boundaries simultaneously suggest a sameness and continuity in the sense that within discontinuity two or more sites are relevant to one another in a particular way. (Akkerman and Bakker 2011, 133)

Sameness is here defined as similarity and/or consistency, i.e. the degree of sameness depends on how much work tasks in school resemble tasks performed at the workplace and/or how much the learning environment (classroom) resembles the intended community of practice. Akkerman and Bakker (2011) find that learning across boundaries is possible where there is continuity in action and interaction between the different arenas. When the same phenomenon is encountered in different contexts, this can enhance learning. 'Intended continuity' is defined by Bronkhorst and Akkerman (2016) as 'practices designed and implemented in educational settings intending to (re-)establish continuity between school and out-of-school' (p. 23). Intended continuity can be manifested in using boundary objects (such as a logbook) or brokers as representations of practices (VET teachers with their experience from the trade can be one example). Another form of intended continuity is design for learning in out-of-school contexts. This is achieved in Sweden through the mandatory WBL parts of vocational education. Discontinuity, on the other hand, forces the learner to shift perspective, and can create more frustration than learning (Akkerman and Bakker 2011).

Method

This article is based on 15 qualitative interviews with Swedish VET teachers. Two interviews were conducted with two teachers together, giving 17 teachers in total. The Child and Recreation programme was selected due to its good evaluation results for the co-operation between school and workplace (SNAE 2016). The Building and Construction programme was chosen because it has the highest number of apprentices (SNAE 2016), and Handicraft is an area with a long tradition of apprenticeship and therefore of connecting students to their intended community of practice (SOU 2009:85). The teachers represent the different programmes equally; five interviews were conducted with teachers from each programme. From the broad Handicraft programme, teachers from the tracks for hairdresser (two teachers), stylist, goldsmith and cabinetmaker were interviewed. The teachers were employed at eight schools in seven municipalities.

The teachers were contacted via email after their principals had granted access. Schools and teachers were selected by searching the schools' webpages, in order to secure a range of properties concerning schools and municipalities, age, sex, and experience as a VET teacher. No more than one interview was conducted within the same programme at any one school, but teachers from two different programmes at the same school were interviewed in two cases. Only female teachers were interviewed for the CR programme, a programme with a high proportion of female teachers and pupils. Teachers from the HC programme had the same gender as the majority of their students, and only men were interviewed for the BC programme. Hence, they represented the same gender as the majority of each profession.

The interviews were semi-structured around broad questions about the teachers' thoughts on WBL and their in-school work. Questions like 'What are your thoughts on the necessity of WBL?' and 'How do you work to secure good WBL for the students?' were asked to start with and after that the interview continued until we had covered most of the how, with whom, where and why of WBL. All the interviews were recorded and transcribed verbatim. Notes and reflections were written down between interviews and were part of the first analysis.

All the interviews lasted between 45 and 75 minutes, most were conducted face-to-face and recorded. Two were conducted over the phone and one via Skype due to convenience and a desire to include a broad spectrum of VET teachers. The interviews conducted at the VET schools always included a short tour of the premises and a demonstration of students' work. The interview took place in or around the teacher's classroom/workshop. In the interviews conducted via phone or Skype, more questions about the school and workshop were added to compensate for not being able to observe. The interviews were transcribed and thematically analysed.

I conducted a thematic analysis of the 15 transcribed interviews and observations of workshops and classrooms, with the research question as guideline (Boyatzis 1998; Braun and Clarke 2006). In analysing the interviews, I created three different themes based on the teachers' talk about creating continuity. These themes are divided into levels depending on how they talk about when, why and how they address and use workplaces and their experience from the community of practice in their teaching. All quotes have been translated into English by the author.

The study follows ethical principles for research in the humanities and social sciences (Swedish Research Council 2011, 2017), including protection for each participant through information, consent and confidentiality.

How VET teachers create continuity in their in-school work

The findings show that VET teachers address the importance of creating continuity between school and work in different ways. The results range from some teachers who do not articulate any need to create continuity to those who in their day-to-day work often highlight the workplace and its community of practice in order to enhance their teaching and students' learning. The first theme is entitled *Embedded in teaching practice* and concerns teachers not seeing the point of addressing differences between in-school and work-based learning. The second theme is entitled *Compartmentalised in the teaching practice* and concerns teachers stressing important vocational knowledge by moving between a theory classroom and a workshop. Finally, the third theme, *Creating connections in the teaching practice*, concerns teachers who feel the need to frequently and actively talk about and address the intended community of practice in their in-school work. When cited the names of the teachers has the same initial as the programme they represent (e.g. Hilda from the Handicraft programme).

Embedded in teaching practice

The first theme consists of VET teachers' statements that there is no need to actively address differences or the boundaries between in-school training and the workplace. One example is Hilda, a hairdressing teacher. '*No, I don't use WBL in school. When I teach, it goes hand in hand//...//what's done in theory in school they do in practice too, both in school and on WBL.*' But she reflects that the students' work during WBL can be a useful factor in school. For example, when students post pictures on social media showing off what they have done, and a conversation starts about how they did it. '*That's how it can go, we evaluate the day after.*' WBL is good and meaningful and an education without WBL would be inferior, but Hilda does not see any further need to connect students and workplace. Here, it is a student's actions (posting a picture) and talk that

impels the teacher to talk about WBL in school, nothing she had planned or saw necessary. Helena, another hairdressing teacher, does not talk about WBL in school. But she says: *'We talk about behaviour, how to act and be service minded.'* Almost all parts of the work can be done at school – but not quite. *'[A hairdressing education without WBL] it could work// ... //it would be the last resort, but it could work,'* says Hanna. The students can take calls, make appointments, greet customers, take care of their hair, sell products and get paid for it. For these teachers, connecting school and the workplace is not something they have to do.

The analysis shows that, in this case, sameness exists between school and the workplace and continuity is not something that has to be created by the teachers in school. They teach in a classroom that bears a strong resemblance to the workplace. The students participate in work that resembles the intended community of practice, which is present with its tools, routines and work processes. Teachers can here be seen as central members of the community and are introducing the students, who are newcomers (see Wenger 1998). The classroom here is a workshop and borders and boundaries with the intended community of practice are almost invisible. The negotiation of meaning (Wenger 1998) takes place without overtly mentioning it because rules and meaning are inherent in the day-to-day work, there is no need to create something that is already there. The teacher's job here can be interpreted as that of an older, wiser colleague, or mentor. What the teacher/students do in the school workshop resembles the activities at the workplace, and the similarities contribute to the learning process. The sameness between the school environment and the intended community of practice provides continuity.

Compartmentalised in the teaching practice

Teachers conforming to the first theme work and interact with students in an environment resembling working life, i.e. the intended community of practice, and this is also the case in this theme. However, here, the teachers actively use the boundary between theory and practice to enhance learning in their in-school job. The analysis shows that these teachers divide the students' learning into practical doing and theoretical knowing and teach by emphasising the different parts of the same knowing. The teachers describe how, in their teaching, learning can start either in the workshop or the 'theory classroom' and result in some students understanding but others not. They can then physically move to the other site, explaining one more time, with the help of either practice or theory, and more students now understand while some must start working on the task, and after that gradually end up understanding. This moving between theory and practice gives students several opportunities to understand and connect in-school learning with practice.

If you can move between them [theory and practice], then those who don't get it in here [theory classroom], they'll get it out there [workshop]. They get an understanding out there and then they can connect it when they come in here again. I wish I could use more reality in theory. (Henrik, HC)

I interpret this as the teacher creating a boundary by stressing that there is an 'out there' and now the students are 'in here'. By first creating continuity between school and workplace (the tool is used 'out there' and 'in here'), the teacher then puts the tool in context and thus boundaries between school and workplace are reaffirmed (Berner 2010). Having a 'theory' classroom close to the workshop is a winning concept for moving between theory and practice and to connect in-school practice with WBL. Where the teacher in the first theme saw no apparent boundaries between school and practice, here the boundaries are made visible and emphasised. Tools are marked by name on the wall and drawings are explained on whiteboards in the theory classroom. Thus, tools used in the realisation of the drawing give the theory classroom a function as a place of reification. In connecting the two forms of knowledge, the teacher can ask questions like: *'have you seen this (tool) before during WBL periods?'* (Ben, BC) to get students' attention.

Some teachers start their teaching in the theory classroom, some in practice. The teachers explained that how they chose to do depended on many factors. The theoretical representation (drawing) of the cabinet (or picture of a hairstyle) can be seen through the glass wall between the workshop and the theory classroom, helping in the transformation from theory to practice, and vice versa. A physical wall and a threshold exist, but the different sites support each other. The boundary between school (theory) and practice is very clear. The difference between the workshop, which represents the community of practice, and the theory classroom is here interpreted as making the boundary between them visible, even though both sites are in school. The workshop in school is a good substitute for the workplace and is a place where learning in a safe environment is possible. In several of the visited schools, the glass wall made it possible for students to see the drawing on the whiteboard whilst working in the workshop, and this was also pointed out by teachers as a way to connect theory with practice. The 'theory classroom' also functioned as an exhibition room for students' work and the teachers explained how they could start a task, for example 'cabinet making', by showing a good result, pointing out difficulties and solutions. The teachers could show what the finished result should look like, creating a context for the details they then went on to explain, and create an opportunity for students to start building an understanding of what to create and how. When questions arose, the student could go back and study the starting point – the completed cabinet or drawing (cf. Lave and Wenger 1991).

To further connect in-school activities with the intended community of practice, Hans, a carpentry teacher, explains that the school undertakes projects ordered by 'real customers'.

We do some customer projects at school. Together with the students, we take measurements and talk to the customer. We go back to school, do a drawing and then we present it to the customer and after getting their approval we start manufacturing.
(Hans, HC)

These projects can be good learning opportunities, according to Hans. He and the students can participate in the entire process, which resembles working together in a carpentry business. Teachers such as Hans are dressed as workers, do what workers do and in that way are good role models for their students. They show and tell students about work practices as though they were in a real workshop, but the students have the opportunity to ask questions and make mistakes. This becomes a school task where both sameness and continuity with the workplace are inherent.

Some VET teachers explain that they can work alongside their students when visiting them on WBL, creating continuity by performing the same work tasks as the students at the workplace. Crossing boundaries thus becomes something the student does together with the teacher. They move between theory and practice together, both in school, between the 'theory classroom' and workshop, and during WBL. Work culture becomes part of the school and the community of practice. These findings show that the teacher becomes both a boundary crosser and a boundary object in his work of connecting in-school learning with practice.

Creating connections in the teaching practice

The final theme stands out from the others because the analysis shows that some teachers consider it essential to create continuity between school and the community of practice in their in-school teaching. Teachers from the CR stand out as speaking a lot about the importance of WBL and therefore speak of it daily in the classroom.

Before the students' first WBL period, some teachers use the metaphor that they are teaching 'swimming on dry land'. Clara says *'I can teach theory in school before WBL, but after WBL, the students can connect experiences with theory and then I can teach in a different way.'* Christina says that, without WBL, she would not have anything to relate to. *'I say: "You'll meet this at WBL, you'll see this, this will happen" – and when they come back from WBL I'll ask: "Did you encounter this? Have you now experienced what we talked about?"'* Artefacts and meanings have to be given names, be explained and elaborated upon without being physically present in the classroom. In teaching, Camilla often says things like *'think of this when you're on WBL'* and when conducting activities with the

students, she says she has to remind them that: *'you can do this yourself at the workplace'*. Her work experience and membership of the intended community of practice gives her status as a mentor, but with no practice at hand. Here, the teachers describe how they use their knowledge to connect what is taught in school to the intended community of practice by dramatising and telling stories based on their work experience. In this way, they create continuity even though there is a low degree of sameness between the different sites.

Clara describes how she uses the students' experience after they have been on WBL: *'to get the students motivated in my teaching, it's a good thing to connect to their own experiences of WBL.'* By asking about students' experiences, the teacher creates a common experience for everyone by talking, and the students can create a broader picture in their minds by sharing experiences. The meaning-making continues after WBL in school by taking as much as possible of the intended community of practice into the classroom, and by sharing their experiences the students can learn and create meaning across activities and workplaces. The practice is present, but only as a mental picture. The teacher needs to create an understanding of the workplace, the community of practice and its conditions. Connecting teaching to students' experiences and continuing to build an understanding from that becomes an important task for the teacher. Whereas the teachers (and students) in the first two themes moved physically between theory and practice in school, these teachers have to embody the community of practice and create continuity where the degree of sameness between school and workplace is low. Clara figuratively moves between the classroom and the workplace in order to boost the students' interest, facilitate learning and create meaning for what is not present – the practice. These teachers have a more apparent boundary to cross in their day-to-day work with students. It is also difficult to determine whether a student has understood the learning content (e.g. the meaning of 'a secure environment for children'), although the teacher has given a theoretical lecture and practical exercises in school.

In order to create these connections, teachers emphasise that they need to know the local workplaces, their objectives, tasks and clients. With such knowledge, they can create tasks suitable for students' learning at that specific workplace. Christina says:

you design WBL tasks that should feel connected to both school and work, // ...
//course goals and objectives [for the workplace] where the student is. In my courses,
the objective for the workplace differs depending on where the students are. // ... //it
can sometimes feel like you're superficial in the tasks.

Christina uses school-based tasks to connect practice at the workplace with the school curriculum. These teachers state that it is much easier to teach after WBL. Clara says: *'WBL is an incredibly useful tool for teaching and it helps me make it concrete.'* As she describes, pedagogical and sociological theories are difficult to

make real in the classroom. It is not until after WBL that all the students have some experience upon which to build as a basic understanding to continue learning. Camilla sees WBL as the starting point in her teaching: *'I start in WBL and from there I add theory, I connect experience with theory.'* Experience within the intended community of practice builds knowledge and the teachers help their students to create knowledge by connecting theory to practice.

Another way of creating continuity is to work closely with the workplaces in different ways. Clara and her students help out when local after-school clubs have special outdoor activities. Carin explains that she and her students have organised an 'open pre-school' to give students more opportunities to connect with their future community of practice. Carin states that acting together with the students is very helpful in her teaching, giving her an opportunity to work alongside the students as in a(n almost) real workplace. In this way, they create a safe learning environment that resembles the intended community of practice and for that moment it can be comparable to a workshop. Clara and Carin have created a sameness between school and working life that their in-school environment does not provide. They use all the space available within the frames of their teaching jobs to create situated learning where 'situated' is otherwise lacking.

Discussion

In this article, the aim was to describe and analyse the characteristics of VET teachers' in-school work in their attempts to create 'sameness and continuity' between in-school work and WBL for VET students. Swedish VET teachers, as mentioned above, are responsible for planning and assessing learning both in school and at the workplace, giving them a central role as boundary workers and brokers between school and the intended community of practice, their students' future workplace. The division between in-school work and WBL implies that students at school are separated from their intended community of practice but that school gives students the time and opportunity to participate in a safe environment where learning can be foregrounded.

Balancing on the boundary to use sameness and create continuity

The analysis of VET teachers' work to connect learning in school and at the workplace shows that the more the in-school teaching environment resembles the workplace, the less teachers actively need to create continuity because it is already in place through artefacts and work tasks. As sameness is defined here, it can be found when the work tasks or environment in school resemble the intended community of practice. If sameness exists between the different learning sites, learning can be enhanced. When there is a high degree of sameness, there is continuity between school and the intended community of

practice. When sameness is low, teachers have to create that continuity, here seen as achieved either by talking or by expanding the classroom beyond school. Where a high degree of sameness exists, teaching in school becomes a job in a workshop with support from the teacher but without the stress of having to perform on time and for profit. In line with Akkerman and Bakker (2011), it is possible to argue that the learning potential is good when there is continuity in action and interaction between the two sites. With a construction site or hair salon at school several of the artefacts used in the trade are at hand and the workplaces are reconstructed (Berner 2010) so that students can participate in work with other newcomers and masters (here VET teachers) by performing vocational tasks. But, with the community of practice embedded in the VET teachers' work, there is a risk of putting production before learning (Fjellström 2017; Höghieli 2001). This study shows that teachers who have the community of practice close at hand in the workshop can embed its doings in their teaching to such a degree that they do not see the need to actively work to connect the different learning sites, leaving the students alone at the boundary. They will thus support the sociocultural learning aspects but perhaps also oversee the cognitive aspects (Höghieli 2001) of learning. The added value that school is supposed to contribute might be lost if (questionable) activities, norms and values of the intended community of practice are not problematised and critiqued.

In the second theme the teachers use the differences between theory and practice to compartmentalise vocational knowledge to facilitate learning. Sociocultural aspects are enhanced with cognitive support to facilitate learning. In moving between theory and practice, teachers use their experience of the community of practice to aid in reconstructing the workplace in school (Berner 2010; Andersson and Köpsén 2019). Boundary objects, such as drawings on a whiteboard in full sight of the workshop or school tasks undertaken during WBL, can make a good connection between school and work practice to create continuity for students. In this work, VET teachers are visualising differences between the different learning sites in order to facilitate learning.

Berner (2010) describes VET teachers as boundary workers and discusses how in their work they blur the boundaries between workplace learning and everyday in-school activities. The workplace is reconstructed in the school workshop. But, for the CR teachers, the boundaries between school and workplace are clear-cut and the interpretation is that there is therefore an obvious need to visualise and talk about these boundaries. The artefacts cannot be hung on a wall with nametags and the CR teacher does not have a workshop at hand. To facilitate learning, the CR teacher needs to verbally create a context for students. They have to visualise what cannot be shown and the teacher cannot see the pictures the students create in their minds. Another way of connecting when sameness is low is to expand the 'classroom' and create a workshop for students that somewhat resembles the intended

community of practice. In such cases, the teacher has to act as a member of the intended community of practice without 'the real thing' being present. The CR teachers are so aware of the absence of the intended community of practice that they are constantly creating the image of it, an image that serves to make up for the lack of the real thing.

Conclusions and contributions

I have shown different ways in which VET teachers are obliged to work in different settings here visualised in the themes *Embedded in teaching practice* where the teachers saw no immediate need for connective work and left students on their own to connect school and WBL practice. The second theme *Compartmentalised in the teaching practice* where the teachers addressed vocational knowledge by moving between classroom and workshop and thereby giving the students opportunity to learn in different ways. The third theme, *Creating connections in the teaching practice*, demonstrates how the teachers had to actively talk and visualise the intended community of practice to help the students make the connection. Independently of the settings, VET teachers can create continuity, but in some cases this is a demanding task that requires creativity. With a high resemblance, the need to connect can be overlooked because sameness seems obvious to the teacher. Teachers with a workshop at hand can embody the intended community of practice but those without a workshop have to work differently to facilitate learning. This illustrates the complexity of VET teachers' work in schools and how difficult or easy it is to reconstruct (Berner 2010) the workplace in school.

It is open for discussion whether these findings can be translated into other VET programmes than those described here. Berner's (2010) findings are from another programme and her use of concepts for how teachers 'reaffirm' boundaries and 'reconstruct' the workplace in order to facilitate learning seem useful for all three programmes in this study. I have tried to describe VET teachers' work as it is conducted in environments that range from a high degree of sameness to a lack of sameness and how this impacts upon the teachers' work. This study can contribute to VET teachers' awareness of the resources available to facilitate learning. What is available must be recognised and problematised, just as a lack of resources can be overcome. Hopefully, VET teachers' pedagogical skills in combining the opportunities of school with the advantages of the workplace, with its 'real' community of practice, can be recognised.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

ORCID

Åsa Mårtensson <http://orcid.org/0000-0001-5602-3138>

References

- Aarkrog, V. 2005. "Learning in the Workplace and the Significance of School-based Education: A Study of Learning in a Danish Vocational Education and Training Programme." *International Journal of Lifelong Education* 24 (2): 137–147. doi:10.1080/02601370500056268.
- Akkerman, S. F., and A. Bakker. 2011. "Boundary Crossing and Boundary Objects." *Review of Educational Research* 81 (2): 132–169. doi:10.3102/0034654311404435.
- Andersson, P., and S. Köpsén. 2019. "VET Teachers between School and Working Life: Boundary Processes Enabling Continuing Professional Development." *Journal of Education and Work* 32 (6–7): 537–551. doi:10.1080/13639080.2019.1673888.
- Berglund, I. 2009. "Byggarbetsplatsen Som Skola – Eller Skolan Som Byggarbetsplats? En Studie Av Byggnadsarbetares Yrkesutbildning." PhD diss., University of Stockholm.
- Berner, B. 2010. "Crossing Boundaries and Maintaining Differences between School and Industry: Forms of Boundary-work in Swedish Vocational Education." *Journal of Education and Work* 23 (1): 27–42. doi:10.1080/13639080903461865.
- Black, A. 1984. *Guilds and Civil Society in European Political Thought from the Twelfth Century to the Present*. London: Methuen.
- Boyatzis, R. E. 1998. *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braun, V., and V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a.
- Bronkhorst, L. H., and S. F. Akkerman. 2016. "At the Boundary of School: Continuity and Discontinuity in Learning across Contexts." *Educational Research Review* 19: 19–35. doi:10.1016/j.edurev.2016.04.001.
- Cedefop. 2018. "VET-in-Europe Country Reports." <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-in-europe-country-reports>
- Choy, S., G.-B. Wärvik, and V. Lindberg. 2018. "Integration between School and Work: Developments, Conceptions and Applications." In *Integration of Vocational Education and Training Experiences: Purposes, Practices and Principles*, edited by S. Choy, G. Warvik, and V. Lindberg (pp. 3–18). Singapore: Springer.
- Dahlback, J., H. B. Olstad, A. L. Sylte, and A.-C. Wolden. 2018. "Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole [Challenges and Opportunities in the Meeting Point between Vocational Teacher Education and Upper Secondary School Practice]." *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 8 (3): 57–77. doi:10.3384/njvet.2242-458X.188357.
- Ellström, P.-E. 1992. *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv* [Competence, Education and Learning in Working Life: Problems, Concepts and Theoretical Perspectives]. Stockholm: Fritzes Publica.
- Fejes, A., and S. Köpsén. 2014. "Vocational Teachers' Identity Formation through Boundary Crossing." *Journal of Education and Work* 27 (3): 265–283. doi:10.1080/13639080.2012.742181.
- Fjellström, M. 2017. "Becoming A Construction Worker. A Study of Vocational Learning in School and Work Life." PhD diss., University of Umeå.

- Hodkinson, P. 2005. "Reconceptualising the Relations between College-based and Workplace Learning." *Journal of Workplace Learning* 17 (8): 521–532. doi:10.1108/13665620510625381.
- Höghiell, R. 2001. "Den gymnasiala yrkesutbildningen – en verksamhet mellan två kulturer." In *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning, några forskarperspektiv* [Conditions and Paths for Basic Vocational Education, Some Research Perspectives], edited by Skolverket, 67–85. Stockholm: Statens skolverk.
- Jonasson, C. 2014. "Defining Boundaries between School and Work: Teachers' and Students' Attribution of Quality to School-based Vocational Training." *Journal of Education and Work* 27 (5): 544–563. doi:10.1080/13639080.2013.787483.
- Jørgensen, C. H. 2011. "Teachers Learning in TVET: Transfer, Transition and Transformation." Conference paper ECER 2011, Berlin, September 13–16. https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/35043929/ID_2355_Paper_on_transfer_for_ECER_2011_CHJ_DK.pdf
- Kilbrink, N., V. Bjurulf, L. K. J. Baartman, and E. de Bruijn. 2018. "Transfer of Learning in Swedish Technical Vocational Education: Student Experiences in the Energy and Industry Programmes." *Journal of Vocational Education and Training* 70 (3): 455–475. doi:10.1080/13636820.2018.1437064.
- Köpsén, S., and P. Andersson. 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. doi:10.3384/njvet.2242-458X.188158.
- Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemar, S. 2001. "Kaoskompetens och gummibandspedagogik. En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation [Chaos Competence and Rubber-band Pedagogy: A Study of Programme-related Subject Teachers in A Decentralized Upper Secondary School Organization]." PhD diss., University of Umeå.
- Mårtensson, Å., P. Andersson, and S. Nyström. 2019. "A Recruiter, A Matchmaker, A Firefighter: Swedish Vocational Teachers' Relational Work." *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 9 (1): 89–110. doi:10.3384/njvet.2242-458X.199189.
- Nielsen, K., and S. Kvale. 1999. *Mästarlära som lärandeform av idag. Chap. 1 in. Mästarlära: lärande som social praxis* [The Master Teacher: Learning as Social Practice]. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. 2003. "Epilogue: From Transfer to Boundary-crossing." In *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, edited by T. Tuomi-Gröhn and Y. Engeström, 311–321. Amsterdam: Pergamon.
- Sappa, V., S. Choy, and C. Aprea. 2016. "Stakeholders' Conceptions of Connecting Learning at Different Sites in Two National VET Systems." *Journal of Vocational Education & Training* 68 (3): 283–301. doi:10.1080/13636820.2016.1201845.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning* [The Upper Secondary School Ordinance]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieförordning-20102039_sfs-2010-2039
- SFS 2010:800. *Skollag* [Education Act]. Stockholm: Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SNAE. 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011* [Curriculum, Degree Objectives and Upper Secondary School Subjects for Upper Secondary School 2011]. Stockholm: Fritzes.
- SNAE. 2016. "Det arbetsplatsförlagda lärandet på gymnasieskolans yrkesprogram: Nationell kartläggning och analys av apl-verksamheten utifrån yrkeslärarnas perspektiv [Workplace-

- based Learning in Vocational Programmes in Upper Secondary School: National Mapping and Analysis of WBL from the Vocational Teachers' Perspective].” Rapport 437. Stockholm: Skolverket.
- SNAE. 2019. “Elever i gymnasieskolan läsåret 2018/19 [Pupils in Upper Secondary School Academic Year 2019/19].” Dnr 2018:00718 retrieved <https://www.skolverket.se/getFile?file=4048>
- SOU 2009:85. “Gymnasial lärlingsutbildning – hur blev det? Erfarenheter från första försöksåret [Secondary Apprenticeship - How Was It? Experience from the First Trial Year].” <https://www.regeringen.se/49b71a/contentassets/868bffb85fc04a5eaf15597248f64e4f/gymnasial-larlingsutbildning—hur-blev-det-erfarenheter-fran-forsta-forsoksaret-sou-200985>
- Swedish Research Council. 2011. *Good Research Practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Swedish Research Council. 2017. *Good Research Practice*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tanggaard, L. 2007. “Learning at Trade Vocational School and Learning at Work: Boundary Crossing in Apprentices’ Everyday Life.” *Journal of Education and Work* 20 (5): 453–466. doi:[10.1080/13639080701814414](https://doi.org/10.1080/13639080701814414).
- Tynjälä, P. 2013. “Toward A 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review.” *Vocations and Learning* 2013 (6): 11–36. doi:[10.1007/s12186-012-9091-z](https://doi.org/10.1007/s12186-012-9091-z).
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

206. TOPOOCO, NAIRA. Blended Cognitive Behavior Therapy. Efficacy and Acceptability for Treating Depression in the Adult and Adolescent Population. 2018. ISBN: 978-91-7685-297-2
207. SOLÍS MARCOS, IGNACIO. Challenges in Partially Automated Driving: A Human Factors Perspective. 2018. ISBN: 978-91-7685-296-5
208. THORSTEN, ANJA. Berättelseskrivande i skolan. Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande. 2018. ISBN: 978-91-7685-258-3
209. ELEONOR, BREDLÖV EKNOR. Shaped for beauty. Vocational and gendered subjectivities in private education for the beauty industry. 2018. ISBN: 978-91-7685-248-4
210. VESTERGREN, SARA. Psychological change as an outcome of participation in collective action. 2018. ISBN: 978-91-7685-242-2
211. MÖLLER, CLARA. Mentalizing. Competence and process. 2018. ISBN: 978-91-7685-189-0
212. SÖDERBERG GIDHAGEN, YLVA. Psychological treatment of outpatients with substance use disorders in routine care – attachment style, alliance, and treatment outcome. 2018. ISBN: 978-91-7685-197-5
213. HAGMAN, WILLIAM. When are nudges acceptable? Influences of beneficiaries, techniques, alternatives and choice architects. 2018. ISBN: 978-91-7685-160-9
214. RAHM, LINA. Educational imaginaries: a genealogy of the digital citizen. 2019. ISBN: 978-91-7685-158-6
215. HALVARSSON LUNDQVIST, AGNETA. Learning Dynamics of Workplace Development Programmes. Studies in Swedish national programmes. 2019. ISBN: 978-91-7685-124-1
216. HOLMQVIST LARSSON, MATTIAS. Rupture and Repair in the Working Alliance: Relation to Psychotherapy Outcome and Within-Session Interaction. 2019. ISBN: 978-91-7685-111-1
217. LINDQVIST, HENRIK. Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations. 2019. ISBN: 978-91-7685-078-7

218. GRÖNLUND, AGNETA. Återkoppling i analoga och digitala klassrum. Spänningsfyllda verksamheter i samhällskunskapsundervisning. 2019. ISBN: 978-91-7685-074-9
219. ÅKERBLOM, ERIKA. Utbildning och hälsa i nationens intresse. Styrningsteknologier och formering av en förädlad befolkning. 2019. ISBN: 978-91-7685-053-4220.
220. ÖSTERBORG WIKLUND, SOFIA. Folkbildning i global (o)rättvisa. Makt och motstånd i folkhögskolans internationalisering och transnationella kurser. 2019. ISBN: 978-91-7519-002-0
221. DAHLIN, MATS. Development and evaluation of an internet-based treatment for generalized anxiety disorder. An acceptance-based approach. 2020. ISBN: 978-91-7929-793-0
222. ERIKSSON, ELISABETH. Återkoppling i lågstadielklassrum. 2020. ISBN: 978-91-7929-769-5
223. KÖPSÉN, JOHANNA. Knowledge in VET curricula and power in society and labour market: Policy and practice: demands-based and employer-driven Swedish higher vocational education. 2020. ISBN: 978-91-7929-768-8
224. SJÖGREN, BJÖRN. Bystander behaviors in peer victimization: Associations with moral disengagement, efficacy beliefs, and student-teacher relationship quality. 2021. ISBN: 978-91-7929-728-2
225. PERSSON-ASPLUND, ROBERT. Learning how to recover from stress-related disorders via internet-based interventions. 2021. ISBN: 978-91-7929-722-0
226. UCKELSTAM, CARL-JOHAN. Looking into the Future: How to Use Advanced Statistical Methods for Predicting Psychotherapy Outcomes in Routine Care. 2021. ISBN: 978-7929-709-1
227. BERG, MATILDA. JUST KNOW IT. The role of explicit knowledge in internet-based cognitive behaviour therapy for adolescents. 2021. ISBN: 978-91-7929-687-2
228. FERM, LISA. Vocational Students' Agency in Identity Formation as Industrial Workers. 2021. ISBN: 978-91-7929-653-7

229. ANDERSSON, ULRIKA. Framåtsyftande bedömning i tidig läsundervisning. Teori och praktik. 2021. ISBN: 978-91-7929-646-9
230. SVEIDER, CECILIA. Representationer av tal i bråkform. En studie av matematikundervisning på mellanstadiet. 2021. ISBN: 978-91-7929-607-0
231. ARNELL, SOFIE. Elevers möten med matematik. En studie om elevers möten med matematik i förskoleklass och årskurs 1. 2021. ISBN: 978-91-7929-605-6

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Behavioural Science No. 232, 2021
Institutionen för beteendevetenskap och lärande

Linköpings universitet
581 83 Linköping

www.liu.se