

# Försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt/ didaktiskt perspektiv

Ingrid Berglund, Gunilla Höjlund, Per Kristmansson &  
Enni Paul

Institutionen för pedagogik och  
didaktik, Stockholms universitet



Stockholms  
universitet



# Förord

Under läsåren 2009/10 och 2010/2011 hade Viveca Lindberg och Ingrid Berglund vid Stockholms universitet, Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete i uppdrag av Skolverket att följa upp försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning ur ett pedagogiskt/didaktisk perspektiv. Resultatet av den första uppföljningsstudien rapporterades muntligt till Skolverket och resultatet av den andra studien i en opublicerad internrapport. De två studierna syftade framförallt till att ge underlag för utvecklingen av lärlingsutbildningen inför den nya gymnasieskolan, GY11. Under 2013 hade Ingrid Berglund, Gunilla Höjlund, Per Kristmansson och Enni Paul, Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet ett fortsatt uppdrag av Skolverket att följa upp försöksverksamheten under dess sista läsår (2012/13). Den aktuella rapporten är en slutrapport av alla tre studierna där resultaten av dem är integrerade i rapporten.



# Sammanfattning

Under läsåren 2009/10, 2010/11 samt 2012/13 har vi på uppdrag av Skolverket genomfört tre uppföljningsstudier av försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning (läsåren 2008 - 2013). Syftet med studierna har varit att belysa pedagogiska och didaktiska aspekter på utbildningen som underlag för Skolverkets fortsatta utvecklingsarbete. Kvaliteten i det arbetsplatsförlagda lärandet har varit i fokus nedbrutet i fem delområden: *Det arbetsplatsförlagda lärandet och dess förutsättningar, organisering, genomförande och innehåll i lärlingsutbildningen, det skolförlagda lärandet, uppföljning och bedömning av lärandet på arbetsplatsen samt aktörernas erfarenheter.*

Tre gymnasieprogram ingick i de två första uppföljningsstudierna, byggprogrammet, handels och administrationsprogrammet och omvårdnadsprogrammet. Den tredje studien utökades med elprogrammet. Totalt 21 skolor har ingått i studierna. De representerar olika skolhuvudmän och olika stora orter och geografiska landsdelar. Datamaterialet består av samtal, intervjuer med lärare och lärlingselever enskilt eller i grupp, handledare, branschföreträdare, skuggning av lärlingselever på arbetsplatsen, deltagande i trepartssamtal, observationer samt fotodokumentation och insamling av olika dokument som bedömningsmatriser, instruktionsmaterial etc. För att ge en bredare kunskap om lärlingselevernas arbetsuppgifter genomfördes en elevenkät på ytterligare tio skolor i den första respektive tredje studien.

*Förutsättningarna för arbetsplatsförlagt lärande* som rekrytering av och tillgång på lärlingsplatser, möjligheter till matchning mellan lärlingselev och arbetsplats samt tillgången på kvalificerade handledare varierade mellan skolorna utifrån lokala förutsättningar och traditioner. Viktiga faktorer var tidpunkten för skolans eller programmets etablering på orten, det regionala arbetslivets struktur samt medverkande skolornas och framförallt lärlingslärares kontaktnät med lokala arbetsgivare. Andra avgörande skillnader grundades i yrkesprogrammets och yrkenas historiska traditioner. Trots intentionerna i förordningen om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning att de lokala lärlingsråden skulle ansvara för rekrytering av arbetsplatser visar våra resultat att det huvudsakligen blev lärarnas uppgift att såväl rekrytera lärlingsplatser som att ansvara för handledares utbildning för uppdraget. En stor del av lärarnas arbete ägnades således åt att bygga upp strukturer för samverkan med arbetsplatserna i lärlingsutbildningen samt att placera ”rätt” lärlingselev på ”rätt” arbetsplats.

Andra utmaningar för lärarna var att lösa de konflikter som uppstod på arbetsplatserna och de situationer när lärlingselever av olika skäl inte fick eller ville stanna kvar på en lärlingsplats. Skolorna blev tvungna att ha en beredskap för att anordna alternativa arrangemang i skolan, vilket var problematiskt eftersom utgångspunkten var att utbildningen till stora delar skulle genomföras i arbetslivet. Problematiken blev särskilt tydlig för de skolor som inte hade motsvarande skolförlagda program och saknade lämpliga lokaler och utrustning.

Arbetsplatserna fattade beslut om vem som skulle vara handledare. Den person som blev den formella handledaren, i utbildningskontraktet med skolan, var ofta en person i en chefs- eller arbetsledarposition medan den reella dagliga handledningen kunde vara en eller flera personer på en arbetsplats och inom byggyrkesområdet ett arbetslag. Detta bidrog till svårigheter för läraren både när det gällde att kommunicera om handledarens uppdrag i utbildningen och när lärarna skulle samordna underlag för uppföljning och bedömning.

Att utbilda handledare blev även detta skolornas och framförallt lärlingslärares ansvar. Krav på utbildade handledare inom omvårdnadsyrken innebar att så gott som alla handledare för lärlingseleverna hade en handledarutbildning, även om den inte var specifik för lärlingsutbildningen, vilket kan jämföras med ca en tredjedel inom övriga yrkesområden. Det var svårt att få till stånd en handledarutbildning och istället fick lärlingslärares uppdraget att utbilda handledarna vid arbetsplatsbesöken. Ett vanligt sätt var också att iordningsställa skriftligt material för handledares självstudier som placerades på arbetsplatserna.

*Organisering, genomförande och innehåll i lärlingsutbildningen reglerades* av kravet på att minst hälften av utbildningen skulle vara arbetsplatsförlagd. Eftersom skolorna bedömde att det endast var yrkesämneskurserna som kunde förläggas till arbetsplatserna, innebar det att 80 procent av innehållet i dessa kurser måste arbetsplatsförläggas för att uppfylla regeln om minst 50-procent arbetsplatsförlagd utbildning enligt lärlingsförordningen. Den vanligast förekommande organisationen av lärlingsutbildningen var att en större del av den skolförlagda undervisningen ägde rum i början av utbildningen medan det sista läsåret till stor del var arbetsplatsförlagt. Denna uppläggning motverkade lärlingselevernas möjligheter att hinna med kärnämneskurserna för att få högskolebehörighet. Från att ha varit skoltrötta så utvecklade många av lärlingseleverna ett intresse för skolarbetet, men då räckte den skolförlagda tiden knappast till för att läsa in kurserna. El- och omvårdnadsprogrammen som båda har ett omfattande yrkesteoretiskt innehåll hade svårt att leva upp till 50-procentsregeln då det bedömdes vara svårt för lärlingseleverna att få tillgång till detta innehåll på arbetsplatserna.

Utbildningstraditioner inom yrket och produktions- och arbetsförhållanden inom yrkesområdet spelade en stor roll för hur det arbetsplatsförlagda lärandet organiserades. En avgörande fråga var vidare om arbetsplatserna kunde erbjuda bredd och djup i yrkeskunnandet. Inom bygg och el var det vanligast att lärlingseleven stannade kvar på en och samma arbetsplats under alla tre åren då traditionen var att ta sig an lärlingselever utifrån tanken att senare anställa dem. Inom omvårdnadsprogrammet var rotation mellan olika arbetsplatser normen och inbyggd i själva utbildningens konstruktion och omfattade arbetsplatser inom exempelvis äldreomsorg och sjukhusvård. Handelsprogrammet var det program som visade upp störst variation när det gällde byte av arbetsplats men en gemensam strävan fanns att anpassa organisationen av undervisningen efter handels och försäljningscykler med mer arbetsplatsförlagd utbildning under handels högsäsonger.

Allt i yrkesämnena gick inte att arbetsplatsförlägga och kursinnehåll som förlades till skolan var generellt grundkurser, kurser i arbetsmiljö och säkerhet men också innehåll som av läraren bedömdes som teoretiskt. Det senare kunde handla om bakomliggande abstrakt kunskap som kunde vara svårt att lära på en arbetsplats eller reflektion av sådant slag som lärarna menade inte fanns tid för på arbetsplatsen eller kunskap som kräver användning av skol- och yrkestexter av olika slag. Ritningsläsning är ett exempel på yrkeskunnande som var svårt att utveckla på arbetsplatserna. Inom framförallt omvårdnadsprogrammet var det vanligt att eleverna fick skoluppgifter med sig att lösa på arbetsplatsen individuellt och skriftligt för att hinna med kursinnehållet i programmet. De loggböcker eller veckorapporter som lärlingseleverna skrev på sina arbetsplatser i de flesta skolor skulle kunna betraktas som överbyggande mellan skolan och arbetsplatsen. Till skillnad mot yrkesämnena så hade undervisningen i kärnämnen förlagts till skolan i alla skolor oavsett program.

*Uppföljning och bedömning* av lärlingselevernas yrkeskunnande framstod som en stor utmaning för den gymnasiala lärlingsutbildningen. Flera faktorer bidrog till detta: organisatoriska och

administrativa arbetsuppgifter tog längre tid än vad lärlingslärarna tänkt, avtalade tider för uppföljning hölls inte, lärare slutade och de rutiner för dokumentation som förekom var ofta bristfälliga. Underlaget för bedömning utgjordes oftast av matriser och checklistor på arbetsuppgifter och arbetsmoment som lärlingseleverna skulle få erfarenheter av. Därmed riskerade skillnader i kvalitativa aspekter av yrkeskunnandet att inte bli en del i uppföljningen och bedömningen. Två skilda typer av uppföljning kunde urskiljas i studierna, social bedömning och bedömning av yrkeskunnande. Den förra kunde handla om lärlingselevens förhållningssätt och fokusera egenskaper som initiativförmåga, samarbetsförmåga, noggrannhet och ansvarstagande. Denna uppföljning hade också en mer informell karaktär, vilket innebar att någon från skolan besökte arbetsplatsen en stund för att efterhöra hur det fungerade för lärlingseleven och handledaren. De uppföljningssamtal som rörde lärlingselevens utvecklande av yrkeskunnande genomfördes av lärlingsläraren och hans/hennes egna yrkeskunskaper inom det specifika yrkesområdet blev då avgörande för bedömningen. När det gällde själva betygsättningen framstod det som vanligt att lärlingsläraren i stor utsträckning grundade denna på skoluppgifter. Detta på grund av den osäkerhet som fanns kring handledarnas bedömning, brister i uppföljningen och i underlagen där fokus lades på kvantitet snarare än kvalitet.

*Aktörernas erfarenheter* pekade på nya yrkesroller och elevroller. Lärlingslärarna vittnade om det komplexa uppdraget de hade med att planera och organisera det arbetsplatsförlagda lärandet, skapa och upprätthålla kontakter med arbetsplatser, analysera vad arbetsplatserna kunde erbjuda för yrkeslärande, genomföra handledarutbildning etc. Många pekade på att de mötte liten förståelse av sin rektor eller kollegor för hur mycket arbete som krävdes eller för de slags svårigheter de nya uppgifterna medförde. Många saknade också att vara lärare och undervisa eleverna. Hur lärarna klarade uppdraget berodde på utbildningsbakgrund, det egna yrkeskunnandet och lärarutbildning. Många lärlingslärare uttryckte ett stort engagemang för eleverna och många lärlingselever berättade om en nära kontakt mellan lärare och elev.

Att vara handledare för en eller flera lärlingselever innebar ett stort ansvar. För många var det nytt att handleda elever mot ett yrkeskunnande utifrån yrkesprogrammets kursplaner. De uttryckte vikten av att få ”rätt” elever till den egna arbetsplatsen. Intresse, motivation, förmåga att passa tider och vara socialt kompetent var inom alla fyra programmen exempel på viktiga förutsättningar och egenskaper som lyftes av handledarna. Handledare visade oftast ett stort engagemang för lärlingseleverna. Vi fick flera exempel på ”solskenshistorier” då handledare lyckats väcka intresse för yrket och forma eleven in i yrkesgemenskapens normer och regler vilket hade lett till en anställning.

Flertalet lärlingselever vi mötte uppgav att de trivdes och var nöjda med sin utbildning men det förekom även ett missnöje med utbildningen och några av skolornas sätt att sköta den. Särskilt markant var kritiken i vissa av storstadsskolorna. Eleverna som kom in på nystartade eller mindre attraktiva skolor kunde beskriva en skolgång med ständiga rektors- och lärarbyten utan tillgång till lokaler, eller att de själva fick bygga om lokalerna först innan de kunde fungera för undervisning. Många av lärlingseleverna beskrev sig själva som skoltrötta och att de hade en önskan att få komma ut i arbetslivet istället för att sitta på skolbänken. Alla parter, lärlingselever, handledare och lärlingslärare, var överens om att den viktigaste faktorn för att lyckas i lärlingsutbildningen var att visa intresse för yrket.

I diskussionskapitlet lyfter vi fram ett antal områden som vi menar har avgörande betydelse för lärlingsutbildningens kvalitet: lärlingsutbildningens grundstruktur, krav på arbetsplatserna och organiseringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen för att nämna några. Vikten av lärlingens

legitimitet som lärande på arbetsplatsen pekas på liksom svagheten i en organisation som står och faller med den enskilde lärlingslärarens engagemang. Bristen på reglering av kvalitativa krav på arbetsplatserna tas också upp. Trots att helheten i utbildningen, den arbetsplats- respektive skolförlagda utbildningen, inte uppnåddes vill vi betona att det finns en *stark potential* om både arbetsplatsens och skolans förutsättningar tas i anspråk fullt ut i relation till ett kvalitativt tänkande om var de bästa förutsättningarna för ett yrkeslärande kan erbjudas.



# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Förord</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>Sammanfattning</b> .....                                     | <b>5</b>  |
| <b>Innehållsförteckning</b> .....                               | <b>9</b>  |
| <b>Inledning</b> .....  | <b>13</b> |
| Försöksverksamheten .....                                       | 13        |
| Kursplaner i försöksverksamheten.....                           | 14        |
| Rapportens struktur och innehåll .....                          | 15        |
| <b>Bakgrund</b> .....   | <b>16</b> |
| Vad är en lärlingsutbildning?.....                              | 16        |
| Vem är lärling? .....   | 17        |
| Lärande på arbetsplatsen – didaktiska perspektiv/modeller ..... | 20        |
| Situerat lärande (och sociala praktiker).....                   | 20        |
| Arbetsplatsens läroplan och handledning på arbetsplatsen .....  | 20        |
| Arbetsplatsens textpraktiker.....                               | 23        |
| Skriftbruk i yrkesutbildning .....                              | 23        |
| <b>Metod och genomförande</b> .....                             | <b>25</b> |
| Urval av skolor och gymnasieprogram.....                        | 25        |
| Genomförande.....   | 25        |
| Bearbetning och analys av datamaterialet .....                  | 28        |
| Etiska överväganden .....                                       | 28        |
| <b>Programmen</b> .....   | <b>29</b> |
| Byggprogrammet .....  | 29        |
| Programmets utformning, karaktär och yrkesområde .....          | 29        |
| Utbildningstraditioner inom bygg .....                          | 30        |
| Elprogrammet .....  | 31        |
| Elprogrammets karaktär, utformning och yrkesområden.....        | 31        |
| Utbildningstraditioner inom el .....                            | 32        |
| Handels- och administrationsprogrammet.....                     | 33        |
| Programmets utformning och karaktär.....                        | 33        |
| Handels- och administrationsprogrammets yrkesområden .....      | 34        |

|   |           |
|---|-----------|
| Utbildningstraditioner .....                                | 34        |
| Omvårdnadsprogrammet .....                                  | 35        |
| Programmets utformning och karaktär .....                   | 35        |
| Omvårdnadsprogrammets yrkesområden .....                    | 36        |
| Utbildningstraditioner inom omvårdnad .....                 | 36        |
| <b>Organiseringen av lärlingsutbildningen .....</b>         | <b>38</b> |
| Givna utgångspunkter .....                                  | 38        |
| Organisering av tid i skolan och på arbetsplatsen .....     | 39        |
| Enbart lärlingsprogram på skolan .....                      | 39        |
| Skolförlagda yrkesprogram och lärling på samma skola .....  | 40        |
| Första terminen/året .....                                  | 41        |
| Organisering av det arbetsplatsförlagda lärandet .....      | 42        |
| Rotation eller en och samma arbetsplats .....               | 42        |
| Rotation inom arbetsplatser .....                           | 43        |
| Rotation av dagar/perioder .....                            | 44        |
| Organisering för elever i behov av särskilt stöd .....      | 44        |
| <b>Förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande .....</b> | <b>46</b> |
| Anskaffning av lärlingsplatser .....                        | 46        |
| Tillgång till lärlingsplatser .....                         | 48        |
| Matchning .....   | 48        |
| Byte av lärlingsplats .....                                 | 50        |
| Val av handledare .....                                     | 51        |
| Handledarutbildning .....                                   | 51        |
| <b>Arbetsplatsförlagt lärande .....</b>                     | <b>53</b> |
| Byggprogrammet och Elprogrammet .....                       | 53        |
| Den initiala fasen – tillträde till yrkeskunnande .....     | 54        |
| Handledningen .....   | 55        |
| Grundkunskaper i yrkesteknik saknas .....                   | 55        |
| Yrkeslärandets progression .....                            | 56        |
| Yrkesexempel från byggprogrammet .....                      | 57        |
| Handels- och administrationsprogrammet .....                | 58        |
| Yrkeslärandets progression .....                            | 58        |
| Handledningen .....   | 61        |

|   |           |
|---|-----------|
| Omvårdnadsprogrammet .....  | 62        |
| Yrkeslärandets progression .....                                      | 62        |
| Handledningen .....   | 64        |
| <b>Skolförlagt lärande .....</b>                                      | <b>65</b> |
| Yrkesämnen .....  | 65        |
| Kärnämnen .....   | 67        |
| Uppgifter/innehåll som brygger över mellan skola och arbetsplats..... | 68        |
| <b>Uppföljning, bedömning och betygssättning .....</b>                | <b>72</b> |
| Uppföljnings- och bedömningssamtalen.....                             | 72        |
| Underlag för uppföljning och bedömning.....                           | 73        |
| Handledarnas kunskap om bedömningsgrunder.....                        | 74        |
| Elevernas dokumentation som underlag för bedömning .....              | 75        |
| Branschernas prov och koncept som underlag för bedömning.....         | 76        |
| Innehåll och fokus i bedömningssamtalen .....                         | 76        |
| Betygssättningen .....  | 78        |
| ALF- kursplanen och betygssättning.....                               | 80        |
| <b>Aktörerna och deras upplevelser av lärlingsutbildningen .....</b>  | <b>82</b> |
| Lärlingseleverna och deras erfarenheter .....                         | 82        |
| Vem var lärlingselev? .....   | 82        |
| Intresse och koppling till yrkesområdet.....                          | 83        |
| Omdöme om utbildningen .....  | 85        |
| Känsla av tillhörighet, stöd och struktur .....                       | 86        |
| Intresse för skolarbete och högskolebehörighet.....                   | 86        |
| Handledarnas erfarenheter .....                                       | 88        |
| Vilka var handledarna och vilken kompetens hade de? .....             | 88        |
| Vikten av att få "rätt" elever.....                                   | 89        |
| Handledarens sociala roll .....                                       | 90        |
| Lärlingslärares erfarenheter .....                                    | 91        |
| Lärlingslärares förutsättningar för uppdraget.....                    | 91        |
| <b>Diskussion .....</b>   | <b>93</b> |
| Strukturella förutsättningar för lärlingsutbildningen.....            | 93        |
| Strukturella lösningar för samverkan eller eldsjälur.....             | 93        |
| Legitim deltagare eller bara praktikant.....                          | 94        |

|   |            |
|---|------------|
| Den arbetsplatsförlagda utbildningen .....        | 95         |
| Tillgång och tillträde till lärlingsplatser ..... | 95         |
| Arbetsplatsförlagt lärande .....                  | 96         |
| Lärlingselevers förutsättningar.....              | 98         |
| Slutsatser om arbetsplatslärandet .....           | 99         |
| Uppföljning, bedömning och betygssättning .....   | 100        |
| Lärlingsutbildningen i ett helhetsperspektiv..... | 101        |
| <b>Slutord.....</b>                               | <b>105</b> |
| <b>Referenser .....</b>                           | <b>106</b> |
| <b>Bilagor .....</b>                              | <b>110</b> |

# Inledning

Med uppdrag från Skolverket har vi<sup>1</sup> under läsåren 2009/10, 2010/11 samt vårterminen 2013 genomfört uppföljningsstudier av försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning (2008-2013) ur främst ett pedagogiskt/didaktiskt perspektiv för att ge underlag för Skolverkets fortsatta utvecklingsarbete med lärlingsutbildningen. Studierna är ett led i Skolverkets uppdrag av regeringen att följa utvecklingen av kvaliteten i den gymnasiala lärlingsutbildningen och har fokuserat följande tre övergripande områden:

- Kvaliteten och omfattningen av det arbetsplatsförlagda lärandet
- Kursplanernas tillämpning och funktion
- Planering, uppföljning, bedömning och betygsättning av det arbetsplatsförlagda lärandet

De två första uppföljningsstudierna omfattade byggprogrammet, handels och administrationsprogrammet samt omvårdandasprogrammet och är rapporterade i en opublicerad internrapport till Skolverket (Berglund & Lindberg 2012). Den tredje studien är en fortsättning av de tidigare studierna och utgör både en breddning och fördjupning och avser utvecklingen under försöksverksamhetens sista läsår (2012/13) och utöver de tidigare programmen ingår också elprogrammet. Den aktuella rapporten integrerar uppläggning och resultat av alla tre studierna.

## Försöksverksamheten

Försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning reglerades i Förordningen med försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning (SFS 2007:1349). Lärlingsutbildningen skulle vara ett alternativ till den ordinarie gymnasiala yrkesutbildningen och minst hälften av utbildningen (1250 gymnasiepoäng) skulle förläggas till en arbetsplats. Utbildningen syftade till att erbjuda en grundläggande yrkesutbildning, ökad arbetslivserfarenhet och vara en möjlighet att nå fördjupade kunskaper inom yrkesområdet under handledning på en arbetsplats. Försöksverksamheten var ett resultat av ett politiskt uppvaknande intresse för lärlingsutbildning. Många ungdomar hade svårt att fullfölja gymnasiala yrkesutbildningar och lärlingsutbildning uppfattades som en väg att öka genomströmningen, minska avhoppet samt öka andelen elever med fullständigt gymnasiebetyg. Länder med en omfattande lärlingsutbildning ansågs ha en lägre ungdomsarbetslöshet än Sverige vilket pekade på att lärlingsutbildning är effektiv när det gäller att minska avståndet mellan skola och arbetsliv och främja ungas etablering på arbetsmarknaden.<sup>2</sup> En utvärdering av yrkesutbildningen i OECD:s medlemsländer hade pekat

---

<sup>1</sup> Ingrid Berglund och Viveca Lindberg vid Institutionen för didaktiskt och pedagogiskt arbete var under de två första delstudierna engagerade i projekten. Från och med 2012 har Ingrid Berglund, Gunilla Höjlund och doktorand Enni Paul vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Stockholms universitet samt Per Kristmansson, doktorand vid Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap vid Umeå Universitet varit engagerade i studierna.

<sup>2</sup> Bilden av ungdomsarbetslösheten kan ifrågasättas. När det gäller ungdomar som varken har arbete eller studerar i åldrarna 15-24 år hade under 2010 länder som Österrike och Tyskland en högre arbetslöshet än Sverige (Sveriges Kommuner och Landsting, 2011)

på att i Sverige borde uppföljningen av elevernas etablering på arbetsmarknaden stärkas och det arbetsplatsförlagda lärandet kvalitetssäkras (OECD 2008). En resolution i EU parlamentet 2010 uppmanade vidare medlemsländerna att öka insatserna för att förhindra en förlorad generation och en av punkterna i resolutionen handlade om fler och bättre lärlingsplatser (Sveriges Kommuner och Landsting 2011).

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

Konstruktionen av försöksverksamheten innebar på så sätt ett komplext samarbete mellan olika parter utan att reglera detta närmare. Skolan gavs det formella ansvaret för utbildningen, yrkesläraren förväntades ha en stor roll i organiserandet och genomförandet av utbildningen, lärlingsråden hade getts ett kvalitetsansvar i förhållande till arbetsplatserna och handledaren tillsammans med yrkesläraren ansvarade för yrkesinnehållet (Olofsson & Panican 2012). Den byggde på samlade erfarenheter från tidigare försöksverksamheter sedan början av 1980-talet till exempel lärlingsutbildning inom det individuella programmet under 90-talet och LIA (lärande i arbetslivet) åren 2000-2003 för att nämna några.

## **Kursplaner i försöksverksamheten**

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

Särskilda kursplaner utarbetades även för de så kallade kärnämnen som generellt hade en mindre andel av utbildningen än motsvarande skolförlagda yrkesförberedande program. Exempelvis omfattade de obligatoriskt kärnämneskurserna 500 gymnasiepoäng jämfört med de nationella yrkesförberedande programmens 750 gymnasiepoäng. Följande ämnen var gemensamma: Svenska A eller Svenska som andraspråk A, Engelska A och Matematik A, (100 gymnasiepoäng vardera) samt Religionskunskap A (50 gymnasiepoäng), till det kom de särskilt utformade kurserna för lärlingsförsöket: Idrott och hälsa, Samhällskunskap och Historia som omfattade 50 gymnasiepoäng vardera. Skillnader i programplanestruktur mellan lärlingsförsöket och de nationella programmen framgår av Bilaga 1.

Lärlingsförordningen gav möjlighet för skolhuvudmannen att alternativt använda samma kursplaner som i de nationella programmen. Om eleven önskade skulle de erbjudas möjlighet att läsa samma kärnämnen som ingick i de nationella programmen istället för de ämnen och kurser

som utformats för lärlingsförsöket<sup>3</sup>. Enligt nationella lärlingskommitténs betänkande (SOU 2010:75) utnyttjade flertalet av eleverna rätten att utöka kärnämnesstudierna och därmed i likhet med de nationella programmen få möjlighet till allmän högskolebehörighet. Uppläggningsen följde därmed i stort gymnasieutredningen (SOU 2008:27) förslag om en översiktlig nationell utbildningsplan för lärlingsutbildningen, där samma utbildningsplan skulle gälla för samtliga yrkesprogram.

## Rapportens struktur och innehåll

Efter det inledande kapitlet följer ett bakgrundskapitel som tar upp aspekter av lärlingsutbildning generellt. Det diskuterar vad en lärlingsutbildning är, vilka lärlingarna är i det svenska utbildningssystemet, modeller för lärande på arbetsplatser samt skriftspråklighet. Det tredje kapitlet utgör metodkapitlet och tar upp urval och urvalsfrågor, genomförande, bearbetning av data samt etiskt förhållningssätt. Därefter följer ett kapitel med programvisa beskrivningar. Resultatet är sedan strukturerat i sex teman var och ett i ett eget kapitel som följer: *Organiseringen av lärlingsutbildningen*, *Förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande*, *Arbetsplatsförlagt lärande*, *Skolförlagt lärande*, *Uppföljning, bedömning och betygssättning* samt *Aktörerna och deras upplevelser av lärlingsutbildningen*. *Diskussion* och *Slutsatser* avslutar rapporten.

---

<sup>3</sup> Historia om 50 gymnasiepoäng tillkom dock, då den var en obligatorisk kurs, vilket innebar att lärlingselever gick ett utökat program om de breddade utbildningen med alla kärnämneskurserna.

# Bakgrund

I det här kapitlet diskuterar vi vad en lärlingsutbildning är och vem som i olika sammanhang benämns som lärling. Även några modeller och teoretiska perspektiv kring lärande i arbetet samt skriftbruk i arbete och yrkesutbildning utvecklas. Avsnitten kommer i olika omfattning att återknytas till i diskussionskapitlet.

## Vad är en lärlingsutbildning?

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

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

Lärlingsutbildningens samband med villkoren på arbetsmarknaden och specifika institutionella förutsättningar poängteras i internationella översikter.<sup>4</sup> Länder som ofta utgör referensramar till framställningarna är de traditionella lärlingsutbildningsländerna Tyskland, Österrike, Schweiz och Danmark som alla har en utvecklad lärlingsutbildning, integrerad i utbildningssystemet. De har också ett arbetsliv som förhållandevis i hög grad är baserat på yrken med ett utvecklat system för erkända yrkeskvalifikationer. Yrke är grundpelaren i den tyska arbetsmarknadskulturen och den organiserande principen för yrkesutbildning och även för facklig organisering. I en arbetsmarknad reglerad efter yrken blir utbildningens roll viktig för framtida försörjning för företagen samt för etableringen av de unga. I Sverige har stora delar av

---

<sup>4</sup> Se till exempel de översikter som tagits fram som ett led i förberedelsearbetet för försöksverksamheten (SOU 2009: 85 Bilaga 3; SOU 2010: 75 Bilaga 4).



arbetslivet inte gjort skillnad på arbete och yrke. Betoningen på generella kunskaper och bildning har vidare varit viktig i det svenska sammanhanget (Olofsson & Panican 2012).

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

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

## Vem är lärling?

Begreppet lärling kan inte ges en entydig definition i det svenska sammanhanget utan är beroende på utgångspunkt, vilket perspektiv man lägger, vilka aspekter som lyfts fram. En lärlingselev måste skiljas från en elev som har minst 15 veckors arbetsplatsförlagd utbildning i en skolförlagd yrkesutbildning. I studien om arbetsgivarnas användning av statsbidraget och erfarenheter av att ta emot en gymnasial lärling vittnade många handledare och arbetsgivare om att de inte visste vem som var vad och ofta helt enkelt talade om alla i termer av praktikanter (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014). Detta förstärktes av att lärlingen hade elevstatus även i lärandet på arbetsplatsen något som är unikt utifrån ett internationellt perspektiv. Förordningen öppnade möjligheter för en anställning men under försöksåren skedde detta praktiskt taget inte. I ovan nämnda studie var viljan att anställa en lärlingselev störst inom yrkesområdena bygg och el, och runt 50 procent av företagen kunde tänka sig att anställa en gymnasial lärling (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014).

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

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

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

Lärlingsbegreppet används i gymnasieskolan även inom yrkesintroduktionens kurser och gymnasiesärskolan. Utöver gymnasiala sammanhang används begreppet inom vuxenutbildningen (KOMVUX - lärlingar), utbildningar via arbetsförmedlingen samt inom *kommunala projekt* för arbetslösa ungdomar ofta finansierade av Europeiska Socialförsäkringsrådet.

Närmast det klassiska lärlingsbegreppet kommer lärlingarna inom den avtalsreglerade lärlingsutbildningen, ”färdigutbildningen” och direkt företagsanställning som lärling. Lärlingsliknande avtalsreglerade initiativ är vidare yrkesintroduktion och ungdomsarbetsplatser. De senare innebär att man anställer ungdomar till en lägre ingångslön ofta 75 procent av lägsta ingångslönen. Inom vårdirkesområdet, till exempel, är ett nytt kollektivavtal på gång för att råda bot på situationen idag med korta anställningsperioder och vikariat. Yrkesintroduktion för personer som har en vård och omsorgsutbildning – ett provår om 75 procent arbete och 25 procent för handledning och komplettering relaterad till den arbetsplats man är på. Därefter erhåller man en tillsvidareanställning. En annan form av yrkesintroduktion gäller personer som inte har den formella utbildningen men vill prova på att arbeta inom vård och omsorg. Den leder

inte till en tillsvidareanställning. Ett yrkesintroduktionsår reglerat genom kollektivavtal är också på gång inom Handel.

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

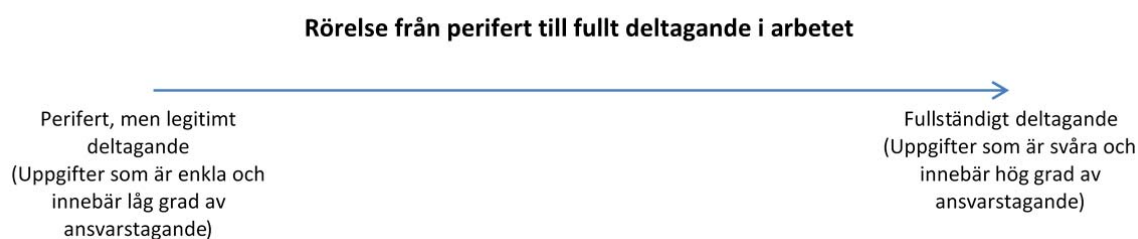
Utifrån *individuella karaktäristika* slutligen var den dominerande kategorin lärlingseleverna inom försöksverksamheten pojkar. De hade gått på gymnasiet tidigare, vanligtvis på ett individuellt program eller introduktionsprogram och meritvärdena från grundskolan var lägre än för de elever som gått skolförlagda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

## Lärande på arbetsplatsen – didaktiska perspektiv/modeller

I det här kapitlet presenterar vi de teoretiska perspektiv som vi i rapporten använder oss av för att analysera våra resultat. Nedan behandlar vi i tur och ordning synen på att lärande är situerat och konstrueras dynamiskt i ett socialt sammanhang, arbetsplatsens läroplan, de avsedda, iscensatta och upplevda läroplanerna samt slutligen de expansiva och restriktiva attribut som möjliggör eller försvårar lärandet på en arbetsplats.

### Situerat lärande (och sociala praktiker)

Lave och Wengers (1991) teorier om situerat lärande via deltagande i det de kallar praktikgemenskaper (communities of practice) har fått en stor spridning och de citeras ofta inom forskning kring lärande i arbetslivet. Gemensamt för alla typer av praktikgemenskaper är att det finns en gemensam nämnare i form av den eller de aktiviteter som utförs och den kunskap eller kompetens som utövas av dessa medför (Wenger, 1998). Steget in i dessa praktikgemenskaper sker enligt Lave och Wenger (1991) genom det som de kallar legitimt perifert deltagande (legitimate peripheral participation). Det innebär att exempelvis en lärlingselev som kommer till en ny arbetsplats är på väg in i en sorts praktikgemenskap, vare sig han eller hon är medveten om det eller ej, och att de kunskaper och förmågor han eller hon med tiden erövrar leder mot en ökande grad av deltagande i praktikgemenskapen. Med andra ord handlar det om den process som gör nykomlingar till en del av en yrkesgemenskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Figuren nedan visar schematiskt hur detta kan gå till genom att lärlingseleven i början får enkla uppgifter som innebär en låg grad av ansvarstagande. När eleven successivt börjar behärska mer avancerade uppgifter som innebär ett större ansvarstagande kommer han eller hon också närmare ett fullständigt deltagande i praktikgemenskapen.



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

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

### Arbetsplatsens läroplan och handledning på arbetsplatsen

Billett (2001) erbjuder möjligheten att se lärprocessen och de strukturella och institutionella förutsättningarna för lärande på en arbetsplats som en läroplan – en arbetsplatsens läroplan. Vi

menar att det är av stor betydelse hur lärandet på arbetsplatsen organiseras när det gäller lärlings elevernas möjligheter att utveckla relevanta yrkeskunskaper.

Det är framförallt fyra aspekter som enligt Billett (2001) är särskilt viktiga för att en arbetsplats ska kunna erbjuda goda möjligheter för lärande. För det första bör det finnas en progression i såväl graden av ansvar som svårighetsgrad i de arbetsuppgifter lärlingen får arbeta med. Arbetsuppgifternas ordning är med andra ord av betydelse när man ska identifiera den bana av aktiviteter som leder till ett ökat yrkeskunnande. För det andra måste arbetsplatsens läroplan också ge tillgång till den slags kunskap som är svår eller omöjlig att finna på egen hand. Den lärande måste ges möjligheten att nå, förstå och hantera de mål och procedurer som är nödvändiga för arbetsplatsens aktiviteter. Detta låter sig inte alltid göras på egen hand. Därför, och för det tredje, bör en erfaren anställd ha ett handledaransvar. Handledarens huvudfunktioner är att se till så att lärlingens lärande är av ett relevant slag. Inom ramarna för försöket med gymnasial lärlingsutbildning innebär detta inte bara ett lärande utifrån arbetsplatsens behov utan också i samråd med läraren utifrån skolans styrdokument. Handledaren ska också se till att lärlingen erbjuds tillträde till arbetsplatsens och/eller yrkesområdets mer dolda kunskaper samt mer avancerade arbetsuppgifter. Detta kallar Billett (2001) direkt handledning. För det fjärde måste arbetsplatsens sociala och fysiska miljö tillåta en mer indirekt handledning. Den lärande ska kunna se och höra andra arbetare i deras yrkesutövning samt kunna uppleva och ta till sig arbetsplats- och/eller branschspecifika artefakter (Billett, 2001).

Vi kommer att använda oss av begreppet arbetsplatsens läroplan (Billett 2006) när vi beskriver det arbetsplatsförlagda lärande som lärlings eleverna erbjuds på arbetsplatserna eller inom de olika yrkesområdena.

När det gäller utbildningen som helhet är det mer relevant att tala om läroplan i termer av vad som avsågs, vad som utspelades och vad som upplevdes av aktörerna (Billett, 2011b). Här är det alltså tal om en läroplan på tre nivåer som kan hjälpa oss att beskriva utbildningen som helhet och hur aktörerna upplevt den.

De elever som går en yrkesutbildning inom ramarna för lärlingsförsöket berörs främst av den *avsedda läroplanen* (intended curriculum) av vilken utbildningens mål och syften framgår. I den avsedda läroplanen beskrivs vad som förväntas hända när den genomförs. Den *iscensatta läroplanen* (enacted curriculum) i sin tur visar vad som blev resultatet. Faktorer som påverkar resultatet är hur skolor och arbetsplatser tolkat den avsedda läroplanen samt exempelvis huvudmannens ekonomi och erfarenheten och utbildningsnivå hos lärare och handledare. Annat som styr hur utfallet blir kan vara tillgången till arbetsplatser i anslutning till skolan. Det finns anledning att anta att detta kan variera regionalt. Billett (2011a) menar också, vilket är relevant för vår studie, att det är en fördel om de som ska genomföra läroplanen också har varit med och formulerat den. Det skulle innebära att branschernas uppfattningar hade kunnat ge en extra dimension till läroplanen. Annat som påverkar utfallet kan vara elevernas kapacitet, intresse och vilja. Det vill säga att det är av vikt vilka elever det är som väljer utbildningen.

Det är aktörerna (elever, lärare och handledare) som i samspel med omgivningen skapar den *upplevda läroplanen* (experienced curriculum). Varje aktör upplever utbildningen på sitt eget sätt och ger den dess mening utifrån personliga preferenser, erfarenhet och kapacitet (Billett, 2011b).

## Expansiva och restriktiva attribut möjliggör eller begränsar lärandet

För att analysera i vilken grad eleverna erbjuds möjligheter för lärande på arbetsplatsen väljer vi att använda oss av Fuller och Unwins (2003) kontinuum med *expansiva* och *restriktiva* attribut (se tabell 1) för lärande som två ytterligheter. Fuller och Unwin (2003) utvecklade denna modell när de studerade vilka möjligheter och barriärer för lärande som lärlingar i Storbritanniens Modern Apprenticeship program<sup>5</sup> upplevde på ett antal företag.

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

**Tabell 1. En beskrivning av de expansiva – restriktiva attributen. Efter Fuller och Unwin (2003, 2004). Översatt och modifierad av författarna.**

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

<sup>5</sup> Ett brittiskt lärlingsprogram som introducerades 1993.

Hur skriftbruket konkretiseras och görs tillgängligt för lärlingsseleven är en aspekt vi studerat för att se vilka möjligheter till lärande och utvecklande av yrkeskunnande lärlingsseleverna får tillgång till under sin lärlingsutbildning, både i skolan och på arbetsplatsen.

## Arbetsplatsens textpraktiker

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

Forskning om skriftbruk tyder på att yrkesarbete idag är inbäddat i eller färgat av läs- och skrivpraktiker av något slag (Karlsson 2006, Lindberg 2007, Olofsson 2011). Detta kan kopplas samman med ökade krav på dokumentation och rapportering (Karlsson 2006, 2009, Lindberg 2003a, 2007, Nikolaidou & Karlsson 2012, Olofsson 2011). Överhuvudtaget tycks fler arbetsuppgifter idag innehålla skriftspråkliga inslag, men dessa inslag benämns inte särskilt ofta som läsande och skrivande av deltagarna själva (Karlsson 2006, Lindberg 2007, Olofsson 2011). Det kan bero på att vi i vår vardag ägnar oss åt skrivande och textanvändning i högre grad än vi själva är medvetna om (Barton & Hamilton 1998), vilket i sin tur kan ha att göra med att det vardagliga textbruket inte tillhör erkända genrer av skrivande (Karlsson 2006). Vi ser helt enkelt inte allt det läsande och skrivande vi ägnar oss åt dagligdags när vi genomför arbetsuppgifter.

## Skriftbruk i yrkesutbildning

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

måste hjälpa elever att lära sig effektiva strategier för att kunna hantera kraven på läsande och skrivande i arbetslivet.

Den vikt läs- och skrivpraktiker har i det dagliga yrkeslivet har lett oss till att i denna studie även undersöka vilken slags skriftbruk som lärlingseleverna får tillgång till och möjlighet att utveckla på sina arbetsplatser och i skolan under sin lärlingsutbildning. Vad är det för slags texter lärlingseleverna möter på arbetsplatsen och i skolan?



# Metod och genomförande

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

## Urval av skolor och gymnasieprogram

Tre gymnasieprogram ingick i de två första uppföljningsstudierna: bygg, handel och omvårdnadsprogrammet. I den tredje och avslutande studien ingick även elprogrammet. Såväl kommunala som enskilda skolhuvudmän var representerade. Vi återvände i den tredje studien till en del av de skolor som tidigare studerats. Dock lade vi till ett antal nya skolor, samtidigt som några skolor från de föregående studierna föll bort. Det innebar att bland skolorna återfanns fyra skolor från de tidigare uppföljningarna. 21 skolor utgör det totala urvalet där skolan i fråga hade minst ett av de utvalda yrkesprogrammen representerad på skolan, ibland flera. Av dessa skolor hade åtta skolor en kommunal huvudman och 13 en enskild/fristående skolhuvudman. Geografisk spridning eftersträvades och även orter av olika storlek och karaktär. Sveriges Kommuner och Landstings (SKLs) kommungruppsindelning användes för kategoriseringen av orterna (storstad, större stad, förortskommun, pendlingskommun och övriga kommuner > 25 000 inv.). En kort beskrivning av de ingående skolorna finns i Bilaga 2. Utöver de 21 skolorna valdes ytterligare tio skolor ut för en begränsad dataproduktion (5 kommunala och 5 enskilda) i den första respektive tredje studien.

Urvalet av program och skolor gjordes för att få en bredd i datamaterialet för att kunna beskriva olika sätt att utforma och genomföra lärlingsutbildningen. Bygg, handel och omvårdnad var alla ”större” yrkesområden inom försöksverksamheten. De representerade dessutom typprogram ur ett genusperspektiv, bygg med en pojkmajoritet, handel som ett mitt- emellan- program och vård med klar flickdominans. De representerade också specifika yrkestraditioner vilket förväntades avspeglas i hur det arbetsplatsförlagda lärandet var upplagt. Att välja samma program i de tre uppföljningarna gav möjlighet att skapa en fördjupad förståelse för hur lärlingsförsöket tagit form under årens lopp. Elprogrammet lades till i den avslutande studien av ”nyfikenhet” då det skildrades som det program inom den gymnasiala lärlingsutbildningen som brottades med flest utmaningar (Skolverket 2012). När det gällde själva valet av skolor i denna senare studie försökte vi också undvika att välja skolor som ingick i Skolinspektionens kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning (Skolinspektionen 2013) som tidsmässigt genomfördes nära vår, för att inte belasta en och samma skola med många olika undersökningar.

## Genomförande

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

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

Skuggning på elevernas arbetsplatser sträckte sig vanligen från ett par timmar upp till en arbetsdag. I något fall skuggades lärlingseleven en längre tid. Skuggningen började ofta med att lärlingseleven ombads att visa forskaren runt i lokalerna och samtidigt berätta om vilka arbetsuppgifter han/hon fick göra, var och när och tillsammans med vem/vilka. På så sätt erhöles en bild av hur lärlingseleven själv rörde sig i lokalen under en arbetsdag. När eleven skuggades under hans/hennes mer regelrätta arbete ställdes frågor om det eleverna gjorde, när det bedömdes som lämpligt att göra det. Vidare användes kameran som ett redskap för att stundvis dokumentera uppgifter eleverna gjorde eller verktyg som användes, dock i olika utsträckning på respektive arbetsplats inom yrkesområdena. Skuggning som metod finns beskriven i Czarniawska (2007).

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

Omfattningen av dataproduktionen framgår av tabell 2.

**Tabell 2. Översikt av det insamlade datamaterialet**

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

<sup>6</sup> Enligt SKL:s kommungruppsindelning 2005.

<sup>7</sup> Studie 1: 2008/09, studie 2: 2010/11, studie 3: 2013

<sup>8</sup> Dessa kan bestå av skuggning, handledarintervjuer och trepartssamtal.

<sup>9</sup> Gruppintervju

<sup>10</sup> Enskild intervju

Ovanstående data utvidgades i den första respektive avslutande studien med en elevenkät som skickades till sammanlagt 319 lärlingselever på tio skolor som hade minst ett av de studerade programmen (136 i den första studien och 183 i den avslutande studien). Enkäten skickades till ansvarig yrkeslärare som hade att ordna för att lärlingseleverna besvarade den. Svarsfrekvensen var totalt 56 procent. På flera skolor saknades elever vid svarstillfället och från en skola kom inga enkäter tillbaka trots påminnelser till berörd yrkeslärare.

Data som skapats till studien om arbetsgivares användning av statsbidraget och erfarenheter av att ta emot lärlingselever används till en del i den här studien också (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014). Det gäller särskilt datamaterial från de telefonintervjuer (tio inom varje yrkesområde) som genomfördes med handledare eller samordnare på arbetsplatser som tagit emot gymnasiala lärlingselever. Intervjuer genomfördes också med samarbetsorganen mellan arbetsgivare - och arbetstagarorganisationerna BYN (Byggnadsindustrins Yrkesnämnd) och ECY (Elbranschens Centrala Yrkesnämnd) samt arbetsgivarorganisationerna Svensk Handel och Sveriges Kommuner och Landsting.

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

## **Bearbetning och analys av datamaterialet**

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

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

## **Etiska överväganden**

I samband med datainsamlingen kommer vi att ta hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2004). Enligt dessa principer har deltagande informanter rätt till anonymitet. Av det skälet använder vi fingerade namn på informanterna och vi anger inte på vilka orter vi utfört studierna, liksom information som kan avslöja vilka skolor som ingår i studien. De skolor som ingår i försöksverksamheten har dock, i samband med att de av Skolverket beviljats medverkan i försöksverksamheten, förbundit sig att medverka i olika typer av uppföljningar av försöksverksamhetens. Så skolorna har principiellt inte, i förhållande till HSFR:s principer, haft full frihet att tacka nej till medverkan. Enskilda elever, lärare och handledare har naturligtvis getts möjlighet att avböja att medverka.

# Programmen

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

## Byggprogrammet

### Programmets utformning, karaktär och yrkesområde

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

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

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

gymnasieutbildningen innebar också att den så kallade ALF-kursen blev problematisk att använda inom programmet.

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

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

## Utbildningstraditioner inom bygg

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

För att förstå byggprogrammet och yrkesgränserna kan det vara av betydelse att veta att yrkena historiskt har haft olika status sinsemellan sedan skråväsendet där utbildningen spelade en betydande roll för statusen (Berglund 2009) och där träarbetarna har framstått som "aristokraterna" inom bygg (Härdig 1995). Inom programmet har också en stor majoritet av eleverna valt husbyggnadsinriktningen, samtidigt som det under lång tid har rått brist på yrkesutbildade inom de mindre yrkesområdena. Glastekniker har varit en sådan yrkesgrupp där Glasbranschföreningen har startat en egen utbildningsverksamhet för sin kompetensförsörjning, i form av traditionell lärlingsutbildning kombinerat med kurser på Glasbranschföreningens Glasskola.<sup>11</sup>

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

---

<sup>11</sup> Glasbranschföreningens Glasskola finns sedan 2012 i Katrineholm och ger bl a fortbildningskurser inom glasteknik, utvecklar utbildningsmaterial och håller gesällprov.

Det var ibland svårt att kunna klargöra vilket av de specifika yrkena som lärlingseleverna fick sin yrkesutbildning. Trots BYN:s rekommendationer tycktes den vanligaste inriktningen vara husbyggnad.

BYNs starka intresse för en kvalitetssäkrad gymnasial yrkesutbildning, skolförlagd som lärlingsutbildning, har bidragit till inrättandet av så kallad branschrekommenderad skola. Syftet har enligt BYN varit att ”tydliggöra branschens prioriterade förväntningar på skolor som utbildar inom BYN:s yrken och bidra till utveckling av utbildningen så att alla elever garanteras en utbildning med bra kvalitet.”<sup>12</sup> Skolor ansöker genom en enkät och om de uppfyller fastställda kriterier och BYN regionalt garanterar att om svaren stämmer kan de bli en branschrekommenderad skola. Några av de kvalitetskriterier som ska uppfyllas handlar om områden som lärartäthet och lärarnas behörighet, arbetsmiljöfrågor, säkerhet, ergonomi, samverkan med branschen, lokaler, utrustning och rutiner för arbetsplatsförlagt lärande. Endast två av skolorna med byggprogrammet i våra studier var branschrekommenderade.

## Elprogrammet

### Elprogrammets karaktär, utformning och yrkesområden

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

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

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

---

<sup>12</sup> Citerat ur syftet med Branschrekommenderad skola som BYN har formulerat det –se vidare [www.byn.se](http://www.byn.se).

## Utbildningstraditioner inom el

Elbranschens Centrala Yrkesnämnd (ECY)<sup>13</sup> ställer specifika krav och rekommendationer på utbildningens innehåll och vilka kurser som ska finnas med i utbildningen för att eleven ska kunna gå vidare inom elinstallationsyrket och den eftergymnasiala lärlingsutbildningen. Övriga yrkesområden som automation, datorteknik och elektronik reglerades också i förhållande till respektive yrkes föreskrifter och i vilken utsträckning arbete med starkström förekom. Elbranschen betonar att innehållet i utbildningen ska vara detsamma i den gymnasiala utbildningen oavsett om den genomförs som skolförlagd eller i form av en gymnasial lärlingsutbildning. Det kravet gjorde det omöjligt för skolorna att använda den särskilda ALF-kursplanen. De elever som började sin el - utbildning hösten 2007 och som avslutade sin utbildning våren 2013 omfattades av ett antal branschkrav enligt ECY.<sup>14</sup> För att kunna bli anställd som lärling i ett elteknikföretag som arbetar under Installationsavtalet krävdes att man hade slutbetyg från nationellt elprogram och efter 1600 timmars godkänd lärlingstid utfärdas "Certifikat för elektriker".

ECY anordnar varje år ECY CUP som är en rikstäckande tävling för elever i gymnasieskolans sista år på El- och Energiprogrammet och riktar sig mot blivande elektriker/eltekniker. Det är en tävling som testar kunskapsnivån på elever runt om i landet. Nästan 100 procent av Sveriges skolor med elprogram deltar i tävlingen som består av två delar: ett elteknikprov och ett elsäkerhetsprov. Enligt lärarna i vår studie representerar cupen en godkännandenivå.

Ett annat initiativ av elbranschen för att säkra kvaliteten i elinstallationsutbildningen är att etablera så kallade ETG-partnerskolor (Elteknikbranschens gymnasieskola)<sup>15</sup>. Genom att bli en ETG-partnerskola erbjuds en kvalitetssäkring av skolan som utgår från elteknikbranschens kompetenskrav samt möjlighet för eleverna att bli färdigutbildade redan i gymnasieskolan. I ETG – modellen har målen integrerats för såväl gymnasieutbildningen som för den eftergymnasiala lärlingstiden efter tre år och eleverna kan erhålla ett yrkesbevis.<sup>16</sup> Fördelen med ETG som lyfts fram är att eleverna kan börja arbeta som elektriker direkt efter gymnasiet istället för att vara lärling. 19 skolor i landet är ETG-partnerskolor varav två av skolorna i våra studier.

---

<sup>13</sup> Elfackens centrala yrkesnämnd bygger på samarbete mellan Elektriska Installatörsorganisationen EIO och Svenska Elektrikerförbundet.

<sup>14</sup> Dessa branschkrav finns presenterade på ECY:s hemsida [www.ecy.com](http://www.ecy.com)

<sup>15</sup> Konceptet ETG-Partner sprids genom ett samarbete med skolor över landet och ägs av Elteknikbranschens Gymnasieskolor i Sverige AB, som inte driver eller äger några skolor ([www.ecy.com](http://www.ecy.com)).

<sup>16</sup> Konceptet bygger på erfarenheter från Nyköpings Elcenter som startades av branschen för att utveckla utbildningen inom yrkesområdet.



# Handels- och administrationsprogrammet

## Programmets utformning och karaktär

Det fanns under försöksverksamheten två inriktningar inom handels- och administrationsprogrammet (HP), dels handel och service och dels turism och resor.<sup>17</sup> Utbildningen kunde leda till arbete inom detalj- eller partihandelns olika delar. Även inom försäkrings- och turistbranschen fanns arbetstillfällen som exempelvis säljare eller guider (Skolverket 2000c). Enligt vad som framkommit vid de skolbesök och intervjuer vi genomfört, dominerades programmet av inriktningen handel och service och merparten av de elever som vi har besökt och intervjuat var inriktade på butikssäljaryrket.

Av programstrukturen (se bilaga 5) framgår hur handels- och administrationsprogrammet var uppbyggt under försöket med gymnasial lärlingsutbildning. Förutom de obligatoriska kärnämnen på 750 poäng och karaktärsämneskurserna på 600 poäng så fanns som nämnts ovan möjligheten att välja en handelsinriktad eller en mer turismorienterad inriktning på vardera 450 poäng. Utöver detta kunde eleverna välja 300 poäng valbara kurser för att bredda eller fördjupa sin utbildning. Eleverna skulle också göra ett projektarbete om 100 poäng.

Den kritik som tidigare hade riktats mot handels- och administrationsprogrammets programstruktur var att utbildningen inte var inriktad mot någon särskild bransch utan utbildningens profil var så vid att den gick att applicera på flera branscher (Skolverket, 1998b). Detta poängterades också i handels- och administrationsprogrammets program mål där det stod att:

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

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

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

---

<sup>17</sup> I det nya handels- och administrationsprogrammet har turism- och reseinriktningen helt tagits bort till förmån för en administrationsinriktning.

I handels- och administrationsprogrammets programsmål poängterades också att samverkan mellan kärnämnen och karaktärsämnen (yrkesämnen) var viktigt. Detta dels för att skapa en helhet i utbildningen, dels för att bättre utveckla den kompetens som programmet syftade till att ge. Även samverkan mellan skola och arbetsliv betonades i programmålen som betydelsefullt. Den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) tillsammans med utbildningen i skolan skulle bilda en helhet som motsvarade programmets mål. De erfarenheter som eleven fick på arbetsplatsen skulle kunna utnyttjas i skolan och omvänt (Skolverket, 2000c).

## **Handels- och administrationsprogrammets yrkesområden**

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

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

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

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

## **Utbildningstraditioner**

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

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

Svensk Handel har också utarbetat ett material ”Lärling i butik” för att stödja skolorna i uppläggningsen av framförallt det arbetsplatsförlagda lärandet. Detaljhandelsbranschen har vidare nyligen initierat ett försök med en eftergymnasial lärlingsutbildning, handelns yrkespraktik. Det är ett gemensamt koncept mellan Svensk Handel, Handelsanställdas Förbund och arbetsgivarföreningen KFO. Det finns nu en yrkesnämnd som ska sköta om denna nya

lärlingsutbildning som bygger på en ettårig lärlingsanställning om 100 procent där lönen är 75 procent av ordinarie lön och den anställda får göra 25 procent i utbildningstid. Huvudmålgruppen för detta initiativ är inte de elever som gått den gymnasiala lärlingsutbildningen utan de som valt att läsa handelsprogrammet via den skolförlagda varianten.

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

## Omvårdnadsprogrammet

Omvårdnadsprogrammet (OP)<sup>18</sup> riktade sig mot arbete eller högre utbildning inom vård och omsorg i bred bemärkelse. Huvudämnena för programmet utgjordes av omvårdnad respektive social omsorg, något som kan härledas tillbaka till hur programmet tagit form historiskt (Eriksson & Gunnarsson 1997, Törnquist 2004). Programmet struktur framgår av bilaga 6.

Programmets kunskapsinnehåll hämtades/hämtas från olika vetenskapliga discipliner, där psykologi, sociologi, pedagogik, medicin och omvårdnadsvetenskap nämndes i styrdokumentet. Förutom dessa olika områden som bidrar till kunskapsbasen i omvårdnadsutbildningen nämndes i beskrivningen av programmets karaktär och uppbyggnad den värdegrund som utbildningen vilade på, där etiska aspekter beskrevs spela en särskilt viktig roll i utbildningen. Dessa skulle genomsyra hela utbildningen. Dessutom nämndes vikten av kommunikation och mötet med människor, där förståelse för genusaspekter samt kulturella och religiösa skillnader skrevs fram. Här påpekades att en samverkan mellan kärn- och karaktärsämnen behövdes för att utbildningens skulle kunna utveckla kommunikativ förmåga. Utöver detta trycktes även på hur kunskaps- och teknikutvecklingen påverkade arbete inom det breda fältet, gällande både användning av teknisk utrustning och dokumentation. (SKOLFS 1999:12, s.19f). Till skillnad från de andra programmen som var med i denna studie fanns inga nationella inriktningar för omvårdnadsprogrammet, men lokala inriktningar kunde förekomma.

## Programmets utformning och karaktär

Programmets kärna utgjordes av människonära arbete och med människor i behov av vård och omsorg (SKOLFS 1999:12, s.12). Reflektion betonades i relation till samverkan med arbetslivet, både i meningen att den hjälpte till i att erövra kunskap inom omvårdnad och social omsorg, men också kopplat till reflektion över etiska frågeställningar.

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

---

<sup>18</sup> Sedan Gy2011 heter programmet vård- och omsorgsprogrammet.

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

## Omvårdnadsprogrammets yrkesområden

I vår studie talade lärare, elever och handledare om yrkestiteln undersköterska (alternativt skötare/barnskötare beroende på arbetsplats) som det eleverna "blir" efter en slutförd utbildning, men i styrdokumentet fanns inget specifikt "målyrke" nämnt (SKOLFS 1999:12). Att underskötersketiteln hade ett sådant genomslag kan säkerligen härledas till de yrkesroller som lärlingseleverna fick tillträde till att prova under sitt lärande på arbetsplatserna, vilka var främst undersköterskans, barnskötarens, skötarens och vårdbiträdes. Yrkestiteln undersköterska är också ett välkänt och väletablerat begrepp, vilken gör den lätt att tala om som målyrket. Däremot syftade programmet, som tidigare nämnts, till yrken inom omvårdnad i bred bemärkelse, av vilka många kräver högre utbildning. Arbete inom yrken som kräver högskolebehörighet var också de som majoriteten av eleverna i våra studier hade som sina individuellt satta målyrken.

## Utbildningstraditioner inom omvårdnad

Historiskt sett har de vårdyrken som eleverna på omvårdnadsprogrammet kom i kontakt med en lång tradition av arbetsplatsförlagt lärande (Gunnarsson & Eriksson 1997, Lagström 2012). Inom sjuksköterskeyrket finns också en lång tradition av fokus på att främja undervisning på arbetsplatserna, med kurser i pedagogik och utbildningsmetodik (Eliasson 2009). Denna tradition återspeglas i den positiva inställningen som återfinns till handledarutbildning inom vård (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014), och att många av handledarna som lärlingseleverna mötte hade genomgått någon form av handledarutbildning.

Omvårdnadsprogrammets utbildningstraditioner hämtar näring från olika grenar, som tidvis löpt samman för att sedan skiljas åt och korsa varandra i olika förlopp. Från början fanns ingen tydlig yrkesmässig skiljelinje för den kvinnliga sjukvårdspersonalen, men vid mitten av 1800-talet bildas två olika spår, där en skiljelinje mellan sjuksköterskor och biträden skapas genom att sjuksköterskeutbildningar etablerades, och sjuksköterskornas och biträdenas arbetsuppgifter skiljdes åt (Gunnarsson & Eriksson 1997). Genom de medicinska landvinningarna fick sjuksköterskorna rollen som de (manliga) läkarnas assistenter inom områden som operationsarbete, sårvård och folkhälsoupplysning. Dessa områden fick sjuksköterskorna lära sig i skolor, medan det inom det egna kompetensområdet omvårdnad utvecklades ett yrkeskunnande som fördes vidare genom lärande på arbetsplatsen.

Biträdena i sin tur hade gått i folkskolan, men deras utbildning för yrket skedde helt på arbetsplatsen och i hemmet till en början. Vårdbiträdenas yrkeskunnande hade rötterna i det slags vardagskunnande som ansetts som kvinnors, det vill säga "husmorskunskaper" (Gunnarsson & Eriksson 1997, Törnquist 2004). På arbetsplatsen har det fallit på föreståndarinnornas lott att lära biträdena den specifika kunskap som krävdes för arbetet (Törnquist 2004). Först i mitten av 1900-talet skapades skolbaserade undersköterske- och sjukvårdsbiträdesutbildningar.

Majoriteten av de som idag utbildar sig till undersköterskor eller liknande vård- och omsorgsyrken genomför sin utbildning i vuxen ålder inom ramen för vuxenutbildningen

(Socialstyrelsen 2006, Törnquist 2004). Det är också här som vi tolkar att SKL:s huvudsakliga intresse ligger gällande just grundutbildningen.

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

# Organiseringen av lärlingsutbildningen

I detta kapitel belyser vi hur lärlingsutbildningen inom försöksverksamheten var organiserad. Vi tar upp generella drag, vanliga sätt att organisera fördelningen av tid i skola och tid på arbetsplats, det första året, skillnader mellan skolor som enbart hade lärlingsutbildning och skolor med både skolförlagd- och lärlingsutbildning, organiseringen av det arbetsplatsförlagda lärande och speciellt frågan om rotation.

## Givna utgångspunkter

Minst hälften av lärlingsutbildningen (1250 poäng av totalt 2500 poäng) skulle arbetsplatsförläggas enligt förordningen om försöksverksamhet med lärlingsutbildning (SFS 2007:1349). Hur detta upplägg realiserades på de olika skolorna vi studerat varierade beroende på lokala och regionala förhållanden, de enskilda skolornas förutsättningar och traditioner samt yrkenas och yrkesprogrammets särdrag.

Ett gemensamt drag för de flesta skolor var att lägga mer skolförlagd utbildning i början av utbildningen, och att öka det arbetsplatsförlagda lärandet allt eftersom. Detta mönster var dock inte helt entydigt, exempelvis avvek de flesta skolorna inom omvårdnadsprogrammet från detta mönster. Kärnämnesundervisningen förlades i regel inte till arbetsplatserna, vilket ledde till att ungefär 80 procent av yrkesämnena måste arbetsplatsförläggas för att regeln om att 50 procent av utbildningen skulle vara arbetsplatsförlagd kunde uppnås.<sup>19</sup> Det kunde vara svårt att leva upp till kravet om att 50 procent av utbildningstiden skulle arbetsplatsförläggas, då det i realiteten innebar att 80 procent av yrkesämnena behövde genomföras på arbetsplatsen. Dels kunde det vara svårt att hitta lärlingsplatser, dels kunde en stor andel yrketeoretiskt innehåll innebära svårigheter att nå upp till 50 procentsregeln, då det ifrågasattes i vilken grad lärlingseleverna kunde få tillgång till yrketeoretiskt innehåll under den arbetsplatsförlagda utbildningen. Det sistnämnda gällde särskilt för el- och omvårdnadsprogrammen.

Att 50 procent av utbildningstiden ska vara på APL det tycker jag är galet, det är för mycket tid på APL-plats. Vi behöver mera tid för eleverna inne på skolan.

(Lärlingslärare, EC Skola 20, Större stad)

Många yrkeslärare menade också att det var svårt att hitta en ideal uppläggning av utbildningen, och olika modeller hade därför prövats på skolorna.

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

---

<sup>19</sup> Om hälften av hela yrkesutbildningen om totalt 2500 gymnasiepoäng ska arbetsplatsförläggas så innebär det att 1250 gymnasiepoäng av totalt 1600 gymnasiepoäng för yrkesämnena enligt poängstrukturen för lärlingsutbildningen (Skolverket 2008) ska förläggas till arbetsplatsen. Det blir ca 80 procent av yrkesämnena, vilket motsvarar ca 50 veckors utbildningstid.

(Lärlingslärare, OP Skola 14, Storstad)

Modellerna innebar antingen att några dagar i skolan varvades med dagar ute på arbetsplatsen, alternativt att längre perioder i skolan varvades med längre perioder på arbetsplatsen (blockläsning). Båda modellerna upplevdes ha för- och nackdelar. Eleverna vittnade om att det var skönt att återvända till skolan efter några dagar på arbetsplatsen, men de talade också om att de kände sig splittrade med pendlandet mellan skolan och arbetsplatsen under samma vecka.

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

(Lärlingselever, OP Skola 7, Storstad)

Att kunna skapa kontinuitet på arbetsplatsen och i skolan lyftes som positivt med blockläsning, men å andra sidan upplevde de elever som var ute på arbetsplatser hela veckor, en svårighet att exempelvis hinna med skoluppgifter som de kommit efter med, eller som fallet varit på en av skolorna, få med sig alla kurser som behövdes. De kunde också sakna sina klasskamrater. Vidare kunde blockläsningen innebära att lärlingseleverna fick långa pass med samma kärnämne för att få schemat att gå ihop.

## **Organisering av tid i skolan och på arbetsplatsen**

Organiseringen av lärlingsutbildningen skiljde sig i hög grad om programmet erbjöds enbart som ett lärlingsprogram eller om det även gavs som ett skolförlagt program. Om skolan tillhörde en större skolkoncern med enbart lärlingsprogram var det vanligt att alla lärlingsprogram organiserades efter lika mönster inom skolan eller inom hela koncernen.

### **Enbart lärlingsprogram på skolan**

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

På skolor inom den andra stora friskolekoncernen som var med i vår studie hade blockläsning med perioder på skolan som varvades med perioder på arbetsplatsen blivit vanligt. Även inom denna friskolekoncern läste eleverna kärnämnen tillsammans i blandade grupper i skolan. En utmaning med de blandade grupperna i kärnämnen var att dessa försvårade, och enligt lärarna omöjliggjorde, infärgning av yrkesämnena och kärnämnen.

Under försöksverksamhetens sista år hade en skolkoncern, på en del av sina skolor, övergått till skolförlagd utbildning istället. Detta genomfördes då det var svårt att uppnå 50-procentsregeln (i verkligheten 80-procentsregeln) för vissa av programmen på några av skolorna inom koncernen, något som berodde på svårigheten att rekrytera arbetsplatser eller svårigheter att lägga ut alla

moment till arbetsplatsen. Det innebar att elever som börjat som gymnasiala lärlingar avslutade sina studier som skolförlagda elever istället.

## **Skolförlagda yrkesprogram och lärling på samma skola**

Tre huvudsakliga sätt att organisera lärlingsutbildningen tillämpades på skolor som både hade skolförlagd utbildning och lärlingsutbildning inom samma yrkesprogram.

En variant innebar att eleverna redan vid gymnasievalet valde om de sökte till det skolförlagda yrkesprogrammet eller lärlingsutbildningen. Lärlingseleverna utgjorde då redan från början en egen klass. Möjligtvis läste de vissa valbara ämnen och i några enstaka fall också en del kärnämnen tillsammans med eleverna på det skolförlagda programmet eller med elever från andra gymnasieprogram. I de skolor där detta upplägg förekom lyfte lärarna fram att det förenklade organisatoriskt att ha lärlingseleverna i en egen klass redan från start.

På en del av skolorna började alla elever som valt ett särskilt yrkesprogram i samma klass vid skolstart. Eleverna gick sedan tillsammans antingen ungefär halva höstterminen eller fram till vårterminen, då de valde om de ville gå lärlingsutbildningen eller om de ville gå skolförlagt. Efter detta val bildade lärlingseleverna en egen klass. På en skola skedde valet efter att eleverna fått pröva olika inriktningar inom byggprogrammet. Valet av inriktning blev sedan det som styrde om eleven gick skolförlagt eller lärlingsutbildning, då enbart vissa specialyrken erbjöds som lärlingsutbildning. Det överensstämde med byggbranschens rekommendationer om vilka yrken som är lämpliga för lärlingsutbildning. På skolorna med detta upplägg gick lärlingseleverna kärnämneskurserna tillsammans med de skolförlagda eleverna även fortsatt i hela utbildningen. Detta medförde organisatoriska utmaningar och på en av skolorna menade lärlingseleverna att de glömdes bort och kunde missa information om uppgifter, eller att vissa kärnämneskurser helt glömdes bort.

I den tredje formen fortsatte lärlingseleverna och de skolförlagda eleverna att gå i samma klass alla sina tre år i både kärn- och yrkesämnena när lärlingseleverna var i skolan. De dagar lärlingseleverna var på sina arbetsplatser fick de i regel med sig uppgifter i de kärn- och yrkesämnena deras skolförlagda klasskamrater hade schemalagda denna dag. Upplägget medförde organisatoriska utmaningar, som att få till ett schemamässigt bra upplägg för lärlingseleverna. Eleverna menade också att det medförde dubbelt arbete för dem då alla lärare inte förstod att deras tid på arbetsplatsen var utbildningstid. De kunde också uppleva att de missade viktigt information och glömdes bort av lärarna. Men det fanns också förtjänster med upplägget, där yrkeslärare gav exempel på hur lärlingseleverna kunde berika undervisningen i skolan, då de kunde bidra med exempel och reflektioner från arbetsplatserna till undervisningen.

Utmaningen med schemaläggningen för lärlingselever togs upp på flera skolor. Inom alla tre varianterna upplevdes schemaläggningen som väldigt ofördelaktiga för lärlingseleverna. Detta kunde till exempel medföra att, när lärlingseleverna upptäckte att de skolförlagda elevernas scheman verkade mer fördelaktiga, valde de att byta till det skolförlagda programmet.

På dom skolor där man går tillsammans med skolförlagda så börjar lärlingseleverna sju och slutar 16, medan dom som går skolförlagt är i skolan åtta och slutar 14. Det blir ju lite orättvist. Då tror jag avhoppet blir från lärlingsutbildningen till skolförlagda. Det syns inte i statistiken. Det syns bara att det är ett avhopp men inte var de har gått nånstans.

(Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)



Det fanns även exempel på individuella lösningar där lärlingseleverna ibland var tvungna att både vara i skolan och på arbetsplatsen samma dag. Detta hade schematekniska förklaringar som främst tycktes bero på att skolan erbjöd utbildningen både skolförlagt och inom ramarna för lärlingsförsöket.

Jag tyckte det var bättre i tvåan för då var det så här att då hade vi tre dar men nu i trean så har dom ändrat vårt schema så att i alla fall jag kan bara ha praktik två dar i veckan. Och det tycker jag är sämre [...] och så blir det ändå att jag måste till skolan dom dagar jag har praktik.

(Gruppintervju med elever, HP Skola 7, Storstad)

Dessa lösningar på individnivå där elever förväntades dela dagen mellan skola och arbetsplats var praktiskt genomförbara endast på mindre orter där de geografiska avstånden inte var så stora.

En ytterligare utmaning som nämndes på skolor med både skolförlagda och lärlingsprogram handlade om samarbetet med kärnämneslärare. Lärlingslärarna som tog upp denna problematik menade att många av kärnämneslärarna saknade förståelse för lärlingsutbildningens upplägg och särskilda karaktär. Exempelvis kunde blockläsning enligt lärlingslärarna möta motstånd från kärnämneslärare då dessa blev tvungna att tänka om och organisera sin undervisning på ett annat sätt än de vanligtvis gjorde. Lärlingslärarna uppgav också att intresset för samarbete kunde vara svalt från kärnämneslärares sida, särskilt om dessa inte var i samma arbetslag som lärlingslärarna.

## Första terminen/året

En majoritet av skolorna började den första terminen i årskurs ett med en längre period i skolan, oftast till antingen halva höstterminen eller till början av vårterminen. Under denna tid förbereddes eleverna inför det arbetsplatsförlagda lärandet. Förberedelsen var både kunskapsmässigt och socialt inriktad.

Grundkunskaper i yrket betonades av lärarna inom bygg, el och omvårdnadsprogrammet. Att kunna bemöta människor inom vården, att kunna hantera redskap och farliga maskiner på ett säkert sätt är exempel på yrkeskunnande som betonades inom respektive program. Vilka grundkunskaper eleverna hade inför det arbetsplatsförlagda lärandet påverkade också möjligheten att snabbare kunna komma in i arbetet och få tillgång till mer kvalificerade uppgifter. Det medförde att yrkesämneskurser som innehöll grundläggande yrkeskunskaper förlades till skolan under den första tiden. Erfarenheter under försöksverksamheten samt återkoppling från företagen bidrog till att flera av skolorna med byggprogrammet och elprogrammet förstärkte den skolförlagda grundutbildningen. Arbetsplatsernas tidigare erfarenhet av det eftergymnasiala systemet innebar att det fanns förväntningar på att lärlingselever hade utvecklat ett visst grundläggande yrkeskunnande innan de kom ut till arbetsplatserna. För de skolor som initialt inte hade några verkstadslokaler eller tillräckligt utrustade verkstäder blev det en utmaning. Inom handelns yrkesområden verkade det inte finnas förväntningar på att lärlingseleverna skulle ha utvecklat särskilda grundkunskaper innan de kom ut till arbetsplatserna, något som kan relateras till detaljhandelns stora vana att ta emot praktikanter, säsonganställda och nyanställda.

Det förekom även exempel från flera av skolorna att introduktionsperiodens längd kunde variera bland elever i samma klass. Det handlade då om att yrkeslärarna bedömde att vissa elever inte var redo att skickas ut på arbetsplatser. Lärarna ville inte riskera att "bränna" platsen om en elev som ansågs "omogen" skickades ut innan denne förvärvat de slags grundläggande sociala färdigheter som ansågs nödvändiga. Detta förfarande tycktes inte förekomma inom omvårdnadsprogrammet. Däremot nämnde många av lärarna inom omvårdnadsprogrammet och även inom andra program att det var viktigt att förbereda så unga elever inför arbetslivet, vilka beteendemässiga förväntningar som ställs på dem, men också att uppmuntra dem att ta plats bland vuxna arbetskamrater,

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

(Lärlingslärare, BP Skola 15, Storstad)

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

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

(Lärlingslärare, EC Skola 21, Större stad)

## **Organisering av det arbetsplatsförlagda lärandet**

Utbildningstraditioner inom yrket och produktions- och arbetsförhållanden för yrkesområdet spelade stor roll för hur det arbetsplatsförlagda lärandet organiserades. Skillnaderna kunde handla om lärlingseleven var på samma arbetsplats hela sin utbildningstid eller om rotation skedde mellan arbetsplatser, om lärlingseleven roterar inom arbetsplatsen, eller om det förekom rotation gällande vilka dagar eller perioder lärlingseleven var på arbetsplatsen.

### **Rotation eller en och samma arbetsplats**

Skillnaderna mellan programmen var betydande beroende på om lärlingseleverna fick rotera mellan arbetsplatser. Inom bygg och el var det vanligast att vara kvar på en och samma arbetsplats under alla tre åren något som berodde på yrkenas traditioner där arbetsplatserna tog sig an lärlingselever utifrån tanken att senare kunna anställa dem, därför ville arbetsplatserna ha kvar en elev alla tre åren. Handelsprogrammen uppvisade större variation, där synen på rotation varierade mellan de olika skolorna. I datamaterialet fanns det exempel på skolor där lärarna betonade vikten av rotation för att lärlingseleven skulle få tillgång till en bred utbildning. Andra skolor såg inte detta som särskilt viktigt, utan lät eleverna själva bestämma om de ville byta eller vara kvar på samma arbetsplats.

För att försöka täcka olika slags verksamheter som länkade an till innehållet i yrkesämnenas kursplaner, framstod rotation mellan olika slags arbetsplatser som eftersträvansvärt inom omvårdnadsprogrammet, något som kan kopplas till utbildningstraditioner som finns inom särskilt sjuksköterskeutbildningen. Lärlingseleverna började i regel sitt arbetsplatsförlagda lärande på ett äldreboende, där de befann sig hela första året. De fortsatte ofta inom äldreomsorgen under sitt andra år, men i regel på en annan avdelning exempelvis på en demensavdelning som gav möjlighet till mer avancerade omvårdnadsfärdigheter. Vanligt var

också att eleverna under sitt andra år var placerade på gruppboenden eller inom särskolan. Det sista året hade lärlings eleverna någon form av sjukhuspraktik. Att praktisera på sjukhus var avhängigt av att lärlingsleven fyllt 18 år. Hur sjukhuspraktiken organiserades berodde i hög grad på det aktuella landstingets regler. I en av de större städerna var det exempelvis svårt att placera lärlings eleverna på sjukhus en längre tid än fem veckor, vilket ledde till olika slags lösningar för skolor med lärlings elever inom detta landsting. På en skola genomförde eleverna fem veckor av sitt arbetsplatsförlagda lärande på sjukhus, för att sedan den resterande tiden av året återvända till det äldreboende de annars var arbetsförlagda. Både läraren och lärlings eleverna hade gärna sett att eleverna fick tillgång till en sjukhusplats löpande (två eller tre dagar i veckan) under ett helt år. En annan skola hade valt att lösa detta problem genom att låta eleverna hoppa mellan olika sjukhus och olika slags avdelningar under det sista året med ett par veckor på varje ny arbetsplats. Lärlings eleverna på denna skola lyfte fram att detta kunde medföra att det var svårt att komma in i uppgifterna och hitta en roll på arbetsplatsen under de korta perioderna. Även läraren menade att sjukhuspraktiken handlade mer om förlängda studiebesök där eleverna skulle få se olika slags arbetsplatser som finns inom sjukvården, snarare än att de själva kunde få genomföra uppgifter.

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

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

(Lärlings lärare, OP skola 15, Storstad)

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

## **Rotation inom arbetsplatser**

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

Inom omvårdnad var det vanligt att lärlings eleverna under sin sjukhuspraktik fick följa med patienter när de skulle till olika behandlingar eller göra studiebesök på andra avdelningar för att få se vårdens varierande uppgifter. Inom bygg var det lättare att skapa rotation inom medelstora eller stora företag där lärlings eleven ofta fick tillfälle att följa med olika handledare och se olika slags arbetsuppgifter. På de små arbetsplatserna skedde rotation ofta automatiskt genom att eleverna såg hela processen och därmed fick tillgång till bredd genom att se alla delar av arbetet.

## Rotation av dagar/perioder

Inom främst handel framförde branschföreträdare och även arbetsgivare att det var önskvärt att lärlingseleverna växlade mellan vilka av veckans dagar de var ute på arbetsplatserna. Inom detaljhandeln, där lärlingseleverna i huvudsak var placerade, såg arbetet olika ut beroende på vilken veckodag det var, något som också var viktigt att lärlingseleverna fick erfara för att få en helhetsbild av arbetet i butik.

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

(Intervju Svensk Handel 2013-11-18)

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

Inom el och bygg framförde arbetsplatserna önskemål om att lärlingseleverna skulle vara ute i mer sammanhängande perioder för att se en hel produktionsprocess. Därför hade en skolkoncern gått från att varva veckans dagar mellan arbetsplats och skola till blockläggning av arbetsplatsförlagd utbildning respektive skolförlagd utbildning i sammanhängande perioder.

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

(Lärlingslärare, EC Skola 15, Storstad)

Läraren menade att organiseringen i block också fungerade bättre för att det var lättare att veta var eleverna skulle vara och på så sätt minskade problemen med hög frånvaro.

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

## Organisering för elever i behov av särskilt stöd

Vi vill även lyfta organiseringen av utbildningen för elever i behov av särskilt stöd. På nästan alla skolor tog lärarna upp att det i varje årskull fanns ett antal elever som var i behov av särskilt stöd. Dock saknades åtgärder för hur utbildningen skulle organiseras på bästa sätt för dessa elever. Lärare tog exempelvis upp att det ofta sakades resurser att sätta in för dessa elever i form av specialpedagoger eller stöd till lärarna i undervisningen, särskilt i yrkesämnen, där extra resurser sällan tycktes sättas in för eleverna. Hur det arbetsplatsförlagda lärandet skulle ordna sig för dessa elever fick lärlingslärarna i hög grad lösa själva.

Det är ju en skolledningsfråga tycker jag. Dom som är tvåor nu, man gör ju en intervju med dom när dom börjar och det är princip alla som har en slags diagnos. Det visste man

ju om, men man sätter ändå aldrig in resurser. Man sätter ihop hela klassen och tror att det ska fungera – och det blir ju kaos. Det var ju kaos i ettan för dom som är tvåor nu det förstår ju vem som helst att det funkar inte om man stoppar in alla dom i en klass och tror att det ska gå bra alltså. Det gäller att kunna planera hur man kan forma på ett bra sätt också.

(Läringslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

# Förutsättningar för arbetsplatsförlagt lärande

En god samverkan mellan skola och arbetsplats är avgörande för kvaliteten i lärlingsutbildningen och i förordningen om försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning (SFS 2007:1349) föreskrevs det därför att det skulle inrättas särskilda lärlingsråd på alla skolor som bedrev gymnasial lärlingsutbildning. I dessa råd skulle representanter för skolan och berörda arbetsgivare- och arbetstagarorganisationer samverka i flera centrala områden för att säkerställa kvaliteten. Lärlingsråden tilldelades således en central roll i anskaffningen av lärlingsplatser och att säkerställa att dessa hade kvalificerade handledare.<sup>20</sup> Vi har inte studerat hur lärlingsråden fungerade men utifrån våra intervjuer med lärare och handledare kan vi konstatera att det arbete som var avsett för lärlingsråden, att rekrytera arbetsplatser med kvalificerade handledare, istället i huvudsak fått utföras av lärlingslärarna.

I kapitlet belyser vi följande områden: anskaffning av lärlingsplatser, tillgång på platser, matchning mellan arbetsplats och lärlingselev, byte av lärlingsplats samt hur handledare utsågs och hur handledarutbildning genomfördes. Hur själva handledningen gick till på skolorna redogörs för i kapitlet om lärandet på arbetsplatsen och hur handledarna såg på sitt uppdrag i kapitlet om aktörerna.

## Anskaffning av lärlingsplatser

Inom samtliga program var det lärlingslärarna som hade ansvaret för att kontakta arbetsplatser och ordna lärlingsplatser. Vanligt var att lärarna arbetade med att bygga upp ett kontaktnät med bestämda arbetsgivare och arbetsplatser. På detta sätt kunde särskilda arbetsplatser knytas till skolan, där lärlingsläraren återkommande kunde placera lärlingslever ur de olika årskullarna. Inom handelsprogrammet framträdde vissa regionala skillnader där möjligheten att bygga nätverk av kontakter med potentiella mottagare av lärlingselever var enklare utanför de mest urbana regionerna. I en av skolorna på en mindre ort hade man under de första åren av lärlingsförsöket arbetat mycket med att bjuda in ortens företag och informera om lärlingsförsöket. På så sätt hade man knutit till sig företag som följt med under alla åren. Detta mönster var inte lika tydligt i storstadsområdena. Regionala skillnader fanns även inom omvårdnad där det inom vissa regioner fanns plattformar för samordning som underlättade anskaffandet av platser.

Inom byggprogrammet och elprogrammet var det främst små företag som utgjorde cirka 90 procent av lärlingsplatserna (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2013, Sundin 2010/presentation av statistik kring lärlingsförsökets första läsår). Det stora antalet småföretag som samarbetspartners i utbildningen medförde ett digert arbete för lärlingslärarna med att

---

<sup>20</sup> Lärlingsråden har varit föremål för en särskild studie inom ramen för Nationella

Lärlingskommitténs arbete, Lemar och Olofsson (2010). Om lärlingsrådets funktioner: Bilaga 4. I SOU 2010: 75, s. 283-324.

rekrytera och hålla kontakt med arbetsplatser och informera om uppdraget i lärlingsutbildningen.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 4, Större stad)

Inom yrkesområdena bygg, el och handel var det relativt vanligt att lärlingselever eller föräldrar kontaktade företag och arbetsplatser direkt och detta hade i stort sett skett utan medverkan av skolan.

I studien kring arbetsgivarnas användning av statsbidraget samt erfarenheter av att ta emot gymnasiala lärlingar hade runt 20 procent av lärlingseleverna fått sin lärlingsplats genom direktkontakt med arbetsgivaren/arbetsplatsen (Berglund, Höjlund, Kristmansson och Paul 2014). Det fanns enstaka exempel på skolor inom handelsprogrammet, byggprogrammet och elprogrammet som uppmanade lärlingseleverna att skaffa egna platser delvis med motiveringen att det var en träning inför arbetslivet men också av anledningar som framgår av citatet nedan:

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

(Lärlingslärare, EC Skola 12, Storstad)

Omvårdnadsområdet hade den mest systematiska organisationen för anskaffning av lärlingsplatser när det gällde landstingsplatser (sjukhusplatser), i övrigt måste lärlingsläraren knyta upp platser precis som på övriga program. Speciella lärlingssamordnare organiserade landstings och kommuners platser efter att lärare hört av sig. Dessa samordnare var knutna till regionsammanslutningar, landsting eller enskilda sjukhus för placering under det tredje året i lärlingselevernas utbildning. Det skedde ofta genom ett nätbaserat formulär som lärlingsläraren fyllde i eller personligt via telefon.

Gemensamt för alla fyra yrkesprogrammen var att lärlingslärarens personliga nätverk med arbetsplatserna på orten och i regionen var viktiga i sammanhanget.

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

(Lärlingslärare BP, Skola 17, Förortskommun)

Att individuella lärlingslärarens uppbyggda nätverk i så stor utsträckning var en förutsättning för anskaffningen av lärlingsplatser var sårbart. Lärare menade bl.a. att när en lärare blir sjuk eller slutar så riskerade nätverket att falla samman.

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

(Lärlingslärare EC, Skola 20, Större stad)

## Tillgång till lärlingsplatser

Enligt både lärare och elever i våra studier fick alla lärlingslever tillgång till arbetsplatser – så småningom. På några enstaka skolor kunde det dröja ett tag innan alla lärlingselever kom ut, särskilt den första perioden av arbetsplatsförlagt lärande i årskurs ett. Detta gällde främst skolor där läraren antingen var nyrekryterad och/eller skolan inte hade knutit till sig några bestämda arbetsplatser. På skolor som funnits flera år och där lärlingslärarna inte var nyrekryterade hade inom omvårdnadsprogrammet etablerade samarbeten skapats med särskilda stiftelser, vårdföretag eller organisationer dit lärlingseleverna från skolorna var välkomna. Detta var något som underlättade i att bereda alla elever en arbetsplats. Genom dessa etablerade kontakter blev det också lättare att placera elever i behov av särskilt stöd.

Bygg- och elbranscherna var speciellt känsliga för konjunktursvängningar. Samtidigt var det till stor del små företag/arbetsplatser med färre än tio anställda som erbjöd lärlingsplatser inom dessa branscher, vilket gjorde att situationen blev extra sårbar.

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

(Lärlingslärare, EC Skola 15, Storstad)

## Matchning

Det var skolorna som beslutade om placeringen av lärlingseleverna om inte en särskild överenskommelse hade gjorts mellan lärlingseleven och arbetsplatsen. Arbetsplatsens inflytande över vilken lärlingselev som togs emot var begränsad. Inom bygg och el förekom ibland en kort provperiod innan lärlingseleverna slutligen togs emot.

Det varierade mellan skolor och program om lärlingseleverna tillfrågades eller fick gehör för önskemål om sina placeringar. Inom omvårdnadsprogrammet kunde lärlingseleverna ibland inför sitt arbetsplatsförlagda lärande i årskurs tre önska vilken slags sjukhusavdelning de ville bli placerade på: psykiatri, barnsjukvård eller sjukvård. Lärlingslärarna diskuterade vilka slags uppgifter lärlingseleverna kunde vänta sig att få göra på respektive avdelning. På detta sätt kunde lärlingseleverna själva medverka till att välja om de ville specialisera sig inom något särskilt område eller om de var mer intresserade av att få göra så mycket allmänna sjukvårdsuppgifter som möjligt. Detta kan jämföras med hur lärlingseleverna inom bygg blir specialiserade från start. De flesta skolor inom handelsprogrammet var rätt flexibla och lät elever komma med förslag på arbetsplatser. I dessa fall ville oftast läraren dock godkänna arbetsplatsen så att det fanns en koppling till programmet och dess mål.

Vi fann skolor som arbetade mer systematiskt än andra med matchningen och hade en medveten strategi när det gällde på vilken arbetsplats en elev skulle placeras. Lärlingslärare menade att det



var viktigt att tidigt lära känna eleverna så att det blev rätt placering på lärlingsplatsen. En lärare beskriver nedan hur han tänkte kring matchning av elev och arbetsplats:

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

[...]

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

(Lärlingslärare, HP Skola 19, Större stad)

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

Var passar dom och var bor dom? Jag tittar lite på det också, jag vill inte att dom ska behöva ha timmar till jobbet. Utan om dom har en halvtimme tycker jag väl är okej. Inte mer. Det är inte så att jag sätter någon i Gnesta som bor i Upplands Väsby eller så. Det försöker vi undvika.

(Gruppintervju lärare, HP Skola 13, Storstad)

En förutsättning för matchning var att lärlingsläraren hade kännedom och en bild av vad arbetsplatsen kan erbjuda något som utvecklats med tiden. Några lärlingslärare uttryckte det så här:

Man får kunskap om olika arbetsplatser. Var eleven med vissa ambitioner kan placeras genom att man får kunskap om arbetsplatsen

(Lärlingslärare, HP Skola 7, Storstad)

Det minsta problemet är att ordna en plats åt en bra elev om man nu ska använda det. När eleverna är nya, en etta, då vet man ju inte. Då får man säga till företaget, den här eleven har varit inne sen vecka 35 å nu är det vecka 44 så jag vet inte. Men du kan ju testa eleven, men om dom inte klarar av en plats, nästa gång man ska ringa ett företag då måste man ju tala om hur eleven är. Tyvärr den här eleven förlorade sin plats för att han försover sig mycket, oengagerad och då vet man på en gång vad man får för svar. Nej tack säger dom. Och det är ju dom eleverna det är jobbigt, dels för elevens egen skull, men dels för oss att ordna plats åt dom [...] Man försöker ju då matcha. Till rätt företag.

Det finns ju företag som har överseende med såna saker och dom kan ju vara guld värda i ett sånt läge. Att dom kan tolererar att nån försover sig en gång i vecka i princip

(Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Flera lärlingslärare vittnade om svårigheter att placera elever som betraktades som en ”särskild sorts” elever på en arbetsplats.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Några av lärlingslärarna nämnde att de fick ta emot elever som av lärare eller studievägledare i åk 9 blivit rekommenderade att söka lärlingsprogrammet på grund av att de var i behov av särskilt stöd, men detta innebar utmaningar i att få tillgång till arbetsplatser för dessa elever.

Man måste vara med i matchen att det är en kille dom måste ta hand om. Det gör vi ju klart för dom och förklarar. Det är inte bara att vi skickar ut nån i verkligheten. Vi är ju ärliga, vi försöker säga. Är det en krångelkille eller nånting så säger man det ju. Den yrkesstoltheten måste man ju ha. Man kan inte ljuga för då gör man bara bort sig själv. Dom kan ju ha ett problem med ADHD eller ADD, då säger man det. Sen kan dom ju hitta lösningar, att dom får börja en timme senare om dom är morgontrötta. Allting går ju att förhandla, eleven får ju ta det där själv då oftast med. Men dom flesta företag kräver ju, sju på morgonen till 16 noll. Det är nitti procent av företagen som kräver det att dom ska passa tider. Sen finns det dom företagen som är beredda att ta emot andra.

(Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

Jag har en kille som har ADHD som har plats på xxxx. Jag försöker ofta få dom till platser där de bor om det går. Han har väldigt god hjälp där [...] Jag försöker tänka lite på var jag placerar vissa elever. Jag vet en handledare där som har en dotter som har samma problem. Han förstår eleverna bättre och jag får hjälp då...

(Lärlingslärare, EC Skola 21, Större stad)

Om ovan citat speglar svårigheter att hitta lärlingsplatser till ”vissa” elever så speglar citatet nedan ”önskelärlingseleven”.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

## Byte av lärlingsplats

Byte av lärlingsplats kunde ske av olika anledningar, såväl planerade som oplanerade. De planerade byggde på en rotation inbyggd i utbildningen som beskrivits i kapitlet om organiseringen av lärlingsutbildningen. Oplanerade byten var sådana som uppstod på grund av oförutsedda händelser och skedde på önskemål av lärlingseleven eller arbetsplatsen när inget fungerade. Det kunde handla om att lärlingseleven inte skötte sig, hade haft mycket oanmäld frånvaro eller ansetts olämplig för arbetet inom yrket på den aktuella arbetsplatsen och därför inte var fortsatt välkommen men också att lärlingseleven inte trivdes på arbetsplatsen. Inom yrkesområdena bygg och el var brist på arbetsuppgifter en vanlig orsak till byte av arbetsplats.

Oplanerade byten upplevdes som problematiska av lärarna eftersom många skolor saknade en beredskap för det. Problematiken blev särskilt tydlig för de skolor som inte hade motsvarande skolförlagda program då de saknade lämpliga lokaler och utrustning. Inom alla program kunde lärlingseleven, som nämnts, ”komma som retur” från arbetsplatsen, då det inte fungerat på ett tillfredsställande sätt. För dessa elever hade lärarna etablerat olika strategier som lösning, allt från att lärlingseleven fick försöka skaffa ny plats själv till att hon/han rekommenderades att

byta till ett skolförlagt program, eller att eleven fick vänta några dagar för att få tid att fundera över sitt beteende innan lärlingsläraren hjälpte till att ordna en ny plats åt eleverna.

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

(Lärlingslärare, OP Skola 14, Storstad )

På en skola berättade eleverna att de kunde få byta avdelning inom det äldreboende där de var placerade eller till ett annat äldreboende. Exempelvis hade en lärlingselev långa resor till sin arbetsplats, och kunde därför efter ett tag genomföra ett byte. En annan elev var missnöjd med sin handledare och hade lyckats få till ett byte. Byten var inte alltid möjliga, och på vissa skolor upplevdes dessa av eleverna som helt omöjliga att få till. Elever som var missnöjda med sina handledare men inte fått byta uttryckte stort missbelåtenhet med detta.

## Val av handledare

Om skolorna hade initiativet när det gällde placering av lärlingselever (kontakt, rekrytering, matchning etc.) så var det arbetsplatserna som fattade beslut om vem som blev handledare. Inom handel var det vanligt att butikschefen hade det övergripande ansvaret och skötte mycket av det administrativa kring eleven som exempelvis kontakten med skolan samt fördelade handledningsuppgifter till personal som fanns i anslutning till det som lärlingseleven skulle arbeta med. Detta då lärlingselevens dagliga arbete på arbetsplatsen ofta genomfördes tillsammans med någon anställd i butiken

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

(Butikschef och handledare, HP)

Ett liknande mönster fanns inom bygg och elprogrammen där den formelle handledaren som stod angiven på utbildningskontraktet oftast var en chef eller arbetsledare och ansvarade för organiseringen av handledningen och lärandet på arbetsplatsen samt för kontakterna med skolan. De reella handledarna som fungerade som lärlingselevernas dagliga handledare kunde vara en eller flera personer på en arbetsplats och ibland ett arbetslag.

## Handledarutbildning

Som nämnts vid upprepade tillfällen fungerade lärlingsråden generellt bristfälligt och det gällde även anordnandet av handledarutbildning. Att utbilda handledarna blev även detta skolornas och framförallt lärlingslärarnas ansvar. Krav på utbildade handledare fanns endast inom omvårdnad och detta gjorde att så gott som alla handledare på arbetsplatserna hade gått en handledarutbildning jämfört med en tredjedel av handledarna inom bygg, el och handel (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul, 2014).

Handledarutbildningen har blivit lite av en karriärväg för undersköterskan och hon/han går utbildningen med bibehållen lön. Vi skulle vilja ha en nationell handledarutbildning och har börjat titta på det.

(Intervju med representant från Sveriges Kommuner och Landsting, 2013-12-17)

Det kan nämnas att både byggbranschen och elbranschen anordnade handledarutbildningar som var riktade till både skolföräld- och lärlingsutbildning. Hur handledarutbildningen inom omvårdnad såg ut varierade och utformningen var lämnad till utbildningssamordnaren lokalt eller regionalt. En av skolorna som anordnat handledarutbildning regelbundet under hela försöksverksamheten organiserade dessa som fyra heldagar på skolan, där ca 20 handledare gick per omgång. Olika teman behandlades vid varje träff, exempelvis bemötandet av ungdomar, elever i behov av särskilt stöd, samtalsmetodik, kursplaner, osv. På en annan skola genomfördes handledarutbildning mer informellt på arbetsplatsen, ofta på individuell basis med varje handledare. Då gick kursplaner igenom och det talades om vilken slags ungdomar som gick på utbildningen samt om bemötandet av dessa, liksom om handledningsmetodik. De större friskolekoncernerna tycktes sällan anordna egna lokala handledarutbildningar, något som även flera arbetsgivare uppmärksammade (Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2014).

Situationen med få utbildade handledare inom bygg, el och handelsområdena innebar en utmaning för skolorna då det framkom av lärlingslärarna att de hade svårt att få till stånd handledarutbildning. Skolornas handledarutbildningar lyckades inte engagera tillräckligt många och istället fick lärarna uppdraget att utbilda handledarna vid arbetsplatsbesöken. Ett vanligt sätt var också att iordningsställa skriftligt material för handledares självstudier som placerades på arbetsplatserna.

Ju större en arbetsplats var, desto större var andelen handledare som hade någon form av handledarutbildning vilken kunde vara en ledarskapsutbildning eller lärarutbildning.

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

(Platschef och handledare, elföretag)

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

(Handledare HP).

# Arbetsplatsförlagt lärande

I detta kapitel berörs främst genomförandet av det arbetsplatsförlagda lärandet och progressionen i yrkeslärandet. När en så stor del som 80 procent av utbildningen skulle genomföras som arbetsplatsförlagt lärande var arbetsplatsernas förutsättningar en central utgångspunkt för vilket yrkeskunnande som blev möjligt att utveckla under utbildningen. De tidiga uppföljningsstudierna (2009/2010 och 2010/2011) visade att de skilda yrkenas utbildningstraditioner var viktiga faktorer för hur lärandet på arbetsplatsen organiserades och genomfördes. Resultatbeskrivningarna i det följande utgår därför från programvisa beskrivningar.

Bristen på arbetsplatser har framstått som det främsta hindret för elevernas tillgång till arbetsplatsförlagt lärande i våra studier. Vi kunde se att det också fanns en problematik kring lärlingselevernas förutsättningar att klara en lärlingsutbildning i relation till arbetsplatsernas krav. Dessa förhållanden påverkade viljan hos arbetsplatserna att ta emot lärlingselever och fick som konsekvens att omfattningen av det arbetsplatsförlagda lärandet varierade starkt mellan lärlingseleverna och skolorna. Problemet med att uppnå en tillräcklig omfattning av det arbetsplatsförlagda lärandet handlade också om programmets karaktär och typ av kunskapsinnehåll i yrkesämnena. Lärlingslärare inom elprogrammet och omvårdnadsprogrammet menade att det var svårt att arbetsplatsförlägga en så stor andel av yrkesämnesinnehållet då det bedömdes som alltför teoretiskt.

## Byggprogrammet och Elprogrammet

Det finns många likheter mellan byggprogrammet och elprogrammet som hade sin utgångspunkt i att båda programmen utbildar till byggyrken med utbildningstraditioner från traditionella lärlingssystem (se även tidigare programbeskrivningar). I det följande beskrivs det arbetsplatsförlagda lärandet inom byggprogrammet. Då datamaterialet från elprogrammet var begränsat så görs endast några jämförelser i relation till gemensamma lärlingstraditioner med byggprogrammet.

Lärlingstraditionerna påverkade förutsättningarna för lärandet på arbetsplatsen och hur den gymnasiala lärlingsutbildningen tog form. Det gällde till exempel de förväntningar som fanns på eleverna och hur organiseringen av arbetsplatslärandet och handledningen genomfördes. De arbetsplatser inom bygg och el som anlätades i lärlingsförsöket var oftast små och erfarenheterna av att genomföra utbildning på arbetsplatsen byggde på erfarenheter från lärlingar i färdigutbildning eller andra typer av praktikanter, men det fanns också företag som inte hade någon erfarenhet av att handleda och utbilda på arbetsplatsen. Det framkom också kritik från lärlingslärare om att vissa företag inte hade de strukturer som krävdes för att genomföra en utbildning, exempelvis kunde de inte avsätta tid för handledares utbildning. Lärlingselevernas erfarenheter var att kvaliteten på den arbetsplatsförlagda utbildningen var mycket varierande och avhängig av den enskilda arbetsplatsens förutsättningar, vilken typ av produktion som fanns vid företaget och hur handledningen genomfördes.

Traditionen från den eftergymnasiala lärlingsutbildningen blev utgångspunkt för normen att lärlingen skulle stanna i samma företag under hela utbildningstiden. Att lärlingseleven stannade

kvar på samma lärlingsplats under hela utbildningen skulle enligt lärlingslärarna ge de bästa förutsättningarna för att sedan få en anställning efter gymnasiet, men det kunde få till följd att lärlingseleverna fick en smal utbildning. Byte av arbetsplats togs vanligtvis som ett tecken på att något inte fungerade snarare än som ett behov för att få en bred utbildning. Några elever berättade att det var svårt att få byta arbetsplats trots att de själva bad om att få göra det, exempelvis på grund av brister i handledningen eller att de inte fick tillgång till arbetsuppgifter som utvecklade deras yrkeskunnande. Det problematiska i att få byta arbetsplats kunde ha en koppling till att lärlingsläraren ofta gav ett löfte om att lärlingseleven skulle stanna på arbetsplatsen under hela utbildningstiden med argumentet om att lärlingseleven skulle bli lönsam under det andra och tredje läsåret genom att bidra till produktionen. Lärlingslärarna berättade att arbetsplatserna inte heller var villiga att släppa en elev, särskilt i slutet av utbildningen, då de hade satsat mycket tid på att lära ut yrket och att forma lärlingseleven mot företagets produktion.

## Den initiala fasen – tillträde till yrkeskunnande

För att få tillträde till en arbetsplats var elevens ”sociala” kvalifikationer viktiga, där förmågan att passa tider och att vara intresserad av yrkes betonades av handledare inom både bygg och elyrkena (se även Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2013).

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

(Handledare och praktiksamordnare, byggarbetsplats)

Kraven kunde närmast betraktas som en inträdesbiljett till det arbetsplatsförlagda lärandet. Om bara dessa förutsättningar fanns så kunde lärlingseleverna också få tillgång till yrkeskunnande genom att få ta del av de mer erfarna arbetarnas kunskap.

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

(Platschef och handledare, byggarbetsplats)

Inträdeskrav fick även ett yrkesrelaterat innehåll när handledare och elever beskrev vilket yrkeskunnande de behövde utveckla inom både bygg- och elyrkena. En viktig aspekt blev då att kunna passa tider, att ha ”social kompetens” och att kunna arbeta hemma hos kunder, vilket var vanligt inom de småföretag som deltog i lärlingsförsöket inom byggprogrammet och elprogrammet. Lärlingselevens bemötande av kunder som representant för företaget blev i det sammanhanget en viktig aspekt i företagets val av lärlingselev.

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

(Chef och handledare, byggarbetsplats)

De lärlingselever som inte ansågs nå upp till dessa inträdeskrav fick stanna kvar i skolan, antingen på grund av lärarens bedömning om att de inte var mogna för ett arbetsplatsförlagt lärande eller på grund av att de blev skickade tillbaka till skolan från arbetsplatsen.

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

(Platschef och handledare, byggarbetsplats)

## Handledningen

Med tanke på att den helt övervägande delen av yrkesämneskurserna skulle vara arbetsplatsförlagda så blev handledningen central för yrkeslärandet. I det sammanhanget var såväl handledarens yrkeskunskande som pedagogiska/didaktiska förmåga betydelsefull för vad som blev möjligt att lära sig på arbetsplatsen. Som framkommit var det få, endast cirka en tredjedel, av handledarna inom bygg och el som hade någon form av handledarutbildning.

Det är mera beroende på den målare de går med. Den målaren kan kanske inte alla gånger allting, eller har den där förmågan att lära ut. Tanken på att de ska lära ut är ju inte densamma som en lärare som har det i kursplanen att dom där bitarna ska man gå igenom.

(Praktiksamordnare för större måleriföretag)

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

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

(Lärlingselev, BP Skola15, Storstad)

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

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

(Platschef och handledare, byggarbetsplats)

Flertalet av lärlingseleverna menade också att det inte räckte med att bara observera och göra som de blir visade och tillsagda. De måste också visa intresse och fråga handledaren för att få lära sig, vilket kunde vara svårt när de inte kunde så mycket om yrket och inte visste vad de skulle fråga om.

## Grundkunskaper i yrkesteknik saknas

De eftergymnasiala lärlingar som arbetsplatserna hade erfarenhet av sedan tidigare hade en grundutbildning i treårigt gymnasium till skillnad från lärlingseleverna inom försöksverksamheten som kom ut på arbetsplatsen tidigt i sin gymnasiala utbildning.



Lärlingseleverna mötte därför initialt en förväntan om att de skulle ha grundkunskaper inom yrket, vilket de vanligtvis inte hade såvida de inte hade skaffat erfarenheter av byggyrken på annat håll innan de började byggprogrammet eller elprogrammet.

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

(Handledare och platschef på byggarbetsplats)

Under det första lärlingsåret kom också kritik från byggbranschen om att lärlingseleverna hade en alltför dålig grundutbildning inför det arbetsplatsförlagda lärandet. I de två första uppföljningsstudierna framförde såväl lärare som elever att de behövde mer grundläggande yrkeskunskaper för att lärandet på arbetsplatsen skulle bli effektivare och bli mer riktat mot det centrala yrkeskunnandet.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad)

På de skolor som hade resurser i form av verkstäder och verktyg för skolförlagd yrkespraktik gick det bra att tillföra mer baskunskaper och ge grundläggande hantverkskunskap samt en bättre inblick i olika yrken genom att lärlingseleven fick pröva de olika yrkesområdets yrkestekniker under en tid i början av utbildningen. Skillnaden mellan de resurser som skolorna kunde erbjuda var stor och flertalet av de nyetablerade skolorna hade initialt varken lämpliga lokaler eller andra resurser för skolförlagd yrkesutbildning. Dessa skolor hade inte räknat med behovet av skolförlagd byggpraktik inom lärlingsutbildningen. Det fanns en föreställning om att allt praktiskt yrkeslärande skulle kunna ske på arbetsplatsen, bortsett från yrkest teori som skulle kunna genomföras i teorisalar. Lärlingsförsökets inledande år visade emellertid att behovet av skolförlagd yrkesutbildning fanns och inte enbart för grundläggande utbildning utan också för att kunna bedriva skolförlagd yrkesutbildning för de elever som inte hade tillgång till en lärlingsplats.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad)

## Yrkeslärandets progression

På arbetsplatsbesöken vi gjorde visade lärlingseleverna sina aktuella arbetsuppgifter och berättade om vilka typer av arbetsuppgifter de fått göra över tid, vilket kunde belysa deras progression i lärandet. Även i de två enkätstudier som genomfördes 2010 och 2013<sup>21</sup> kunde vi se mönster i progressionen av yrkeskunnandet. Yrkeslärandet gick vanligtvis från att observera

---

<sup>21</sup> Som komplement till besöken på lärlingsplatserna och elevers och handledares utsagor genomfördes elevenkäter på andra skolor, men på samma program. Dessa syftade bland annat till att ge en överblick av vilka typer av arbetsuppgifter som eleverna fick göra under sin lärlingstid samt elevernas uppfattning om arbetsuppgifterna – hur vanligt förekommande de var och om de uppfattade dem som lätta eller svåra.



verksamheten och att vara beroende av att handledaren visade och berättade om hur arbetsuppgifter skulle utföras mot en allt större självständighet i arbetet.

Ur vårt datamaterial kan vi notera att det skedde en progression i yrkeskunnandet för lärlings eleverna, men takten varierade mycket beroende av tillgången på lärlingsplatser, förutsättningarna på arbetsplatsen samt elevens eget yrkeskunnande och förmåga att få tillgång till yrkeskunnande på arbetsplatsen. Av enkätsvaren 2010 då eleverna i lärlingsförsöket hade gått maximalt två år i utbildningen och den senare enkäten 2013 som riktade sig mot elever i årskurs tre under den sista terminen av lärlingsförsöket kunde vi se att lärlings eleverna blev allt mer delaktiga i arbetet och att de arbetade betydligt mer självständigt i årskurs tre än i årskurs ett. I årskurs ett svarade eleverna i hög utsträckning att de tittade på, blev instruerade samt arbetade med okvalificerade arbetsuppgifter som städning och service av verktyg och maskiner. Dessa arbetsuppgifter minskade markant i årskurs två. Enkäten för årskurs tre visade att flertalet av lärlings eleverna arbetade tillsammans med handledaren/arbetskamrater och ibland helt självständigt. Eleverna hade också svarat att de utförde arbetsuppgifterna ofta, vilket indikerade att de fått rutin på dessa typer av arbetsuppgifter. Tittar vi närmare på vilken typ av arbetsuppgifter som utfördes ofta så var rivning och städning, hantlangning och transporter mellan arbetsplatser vanligast förekommande.

Enkäterna och intervjuerna med lärlings eleverna indikerade också att lärlings eleverna riskerade att hamna i enkla och monotona arbetsuppgifter under längre perioder. Visserligen bestod yrkesutövandet ofta av enkla och monotona arbetsuppgifter och att delta i dessa kunde ses som träning av uthållighet och för att öka hastigheten i genomförandet, men det kunde knappast motiveras under längre tider i relation till innehållet i yrkesämnenas kursplaner.

## **Yrkesexempel från byggprogrammet**

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

### **Exempel måleriteknik**

Handledare betonade att det var en stor nackdel att eleverna kom ut så tidigt i utbildningen eftersom de saknade grundkunskaper och kunde väldigt lite. I dessa fall kunde lärlingen få börja måla lite i enklare utrymmen som källarlokalerna och förrådsutrymmen. Därefter fick de fortsätta med enklare underarbete och spackling.

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

(Praktiksamordnare för större måleriföretag)

En lärlingslärare i måleriteknik menade att det inte går att släppa ut en lärlings elev på ett måleri utan grundkunskaper i yrket. Av det skälet förbereddes lärlings eleverna att utföra de grundläggande momenten i måleriteknik i skolans verkstad under en stor del av det första läsåret. Därefter kunde lärlings eleven lära sig yrket vidare på arbetsplatsen eftersom samma typ av arbeten enligt läraren återkom inom måleriyrket, att måla tak och väggar, tapetsera och måla fönster.

Flertalet handledare och lärlingslärare inom måleri menade att skolan också måste kunna ge en kompletterande utbildning för att kunna erbjuda eleverna en allsidig utbildning, om de inte kunde få den på arbetsplatsen. Tapetsering som också ingår i måleribranschens gesällprov var ett återkommande exempel på ett arbetsmoment som eleverna måste lära sig i skolan eftersom det inte förekom så ofta på arbetsplatsen och då var det oftast fråga om dyra fondtapeter. En skola hade temaveckor som innebar att lärlingarna kom till skolan och gjorde kurser eller kursmoment som de inte kunde få tillgång till på arbetsplatsen, till exempel dekorationsmåleri.

### **Exempel glasteknik**

Vid arbetsplatsbesök på glasmästerier så visade det sig att en stor del av yrkeskunnandet kunde utföras på arbetsplatsen där tillgången till en glasverkstad innebar att eleverna kunde träna på olika moment på arbetsplatsen när det inte fanns lämpliga kundarbeten att vara med på. Glasbranschen hade också utvecklat ett eget utbildningssystem i glasmästeriteknik och kunde prova elever på företaget själva. Anställda och lärlingar i eftergymnasial utbildning kunde de skicka på kurser till glasbranschens skola. Inom just glasmästeribranschen tycks det finnas goda strukturer för att utveckla yrkeskunnande på arbetsplatserna, åtminstone i de glasmästerier som har en bred verksamhet. Här finns exempel både på att lärlingseleverna får träna i glasmästeriets verkstad inför prov samt att eleverna får rotera mellan olika glasmästerier om verksamheten är specialiserad.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 6, Storstad)

En av skolorna vi besökte som hade möjlighet att ge kurser i glasmästeriteknik och då gällde det sådant yrkeskunnande som var svårt att få på arbetsplatsen, i det här fallet blyinfattning av glas. Utifrån vårt datamaterial tycks det som om just glasteknikbranschen lämpade sig särskilt väl för lärlingsutbildningen på grund av arbetsplatsernas möjlighet att genomföra specialiserad utbildning och att det sågs som naturligt att få byta arbetsplats för en bredare kompetens.

## **Handels- och administrationsprogrammet**

På handels- och administrationsprogrammet fanns inte de traditioner av traditionell och formell lärlingsutbildning som vi kunde se i bygg- och elprogrammen. Dock kunde vi se att det fanns en vana av att på arbetsplatserna lära upp nyanställda. Ofta fanns det en progression i svårighetsgraden hos de arbetsuppgifter som lärlingseleverna fick arbeta med. Vi kunde också se att det inte fanns samma svårigheter att finna lärlingsplatser till eleverna som på de andra programmen. Nedan följer en redogörelse för hur yrkeslärandet utvecklades samt hur handledningen gick till på handels- och administrationsprogrammet.

### **Yrkeslärandets progression**

Det vanligaste tillvägagångssättet när det gäller lärlingselevernas lärande på arbetsplatserna var att de fick börja med det enkla, basala och grundläggande för att successivt få ta sig an uppgifter med en ökad svårighetsgrad och ansvarsnivå. Exempel på arbetsuppgifter som eleverna inom livsmedelsbranschen fick börja med var att fronta<sup>22</sup> och packa upp varor och inom

---

<sup>22</sup> Se till att varorna står längst fram på hyllorna.

kläd/modebranschen att packa upp, hänga och vika kläder. Vanligt var också att lärlingseleverna tidigt fick lära känna sortimentet och lära sig kassan. Så här sade en av eleverna om hennes första tid på hennes enda lärlingsplats:

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

(Lärlingselev, HP Skola 18, Övrig kommun)

En handledare i en klädbutik beskrev det så här:

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

(Handledare, HP)

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

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

(Handledare, HP)

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

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

(Lärlingselev, HP Skola 16, Förortskommun)

En viktig arbetsuppgift inom handel är varubeställningar. Det var dock i något varierande grad som eleverna fick tillgång till denna arbetsuppgift. Det visade sig att de som hade sin lärlingsplats i butiker som ingår i kedjor inom till exempel klädbranschen hade en nackdel när det gäller beställningar. Det är väldigt vanligt att varubeställning sköts centralt i dessa butiker. Den enkät som 27 lärlingselever på handels- och administrationsprogrammet besvarat visar att

endast ett par elever arbetade med varubeställningar under en given dag.<sup>23</sup> Samma enkät anger att det var varumottagning, prismärkning och sortering av varor som var de vanligaste arbetsuppgifterna följt av försäljning, städning och lagerarbete.

Elever fick efter en tid på arbetsplatsen ofta ansvar för att exponera en viss vara eller att hålla en avdelning uppdaterad. En elev som hade sin APL på en mindre modebutik fick exempelvis ansvaret över herrjeansavdelningen. För att kunna hjälpa kunder med storlekar och modeller provade han alla jeansmodeller i butiken.

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

Det var inte alltid konkreta arbetsuppgifter som beskrevs som viktigast för eleverna att lära sig utan ofta var det mer sociala förmågor som att vara positiv, serviceinriktad och att kunna kommunicera. Mognad är också en viktig aspekt i handeln. Det fanns exempel på elever som i början av utbildningen hade det svårt med att kommunicera med kunder på grund av osäkerhet och blygsel för att i trean blomma ut och utveckla en yrkesidentitet. För dessa elever sade några lärare att ALF kursen var en fördel eftersom eleverna med den betygssattes i trean då de oftast hade hunnit bli ganska självgående och kunniga. Så här reflekterade en lärlingssamordnare kring ALF kursen och en elev som haft en ”lång startsträcka”:

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

(Lärlingssamordnare, HP Skola 19, Större stad)

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

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

---

<sup>23</sup> *Elevenkäten 2013*

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

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

(Handledare, HP)

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

## Handledningen

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

Inom programmet var det ofta en butikschef som formellt sett var ansvarig för handledningen men som nämns tidigare så var det inte alltid den personen som utförde handledningen i praktiken, utan oftare en eller flera anställda. I stora varuhus med olika avdelningar roterade som sagt ofta eleverna på dessa och kunde då ha en ansvarig handledare på varje avdelning. På sådana stora arbetsplatser var det praktiskt att ha olika handledare eftersom de olika avdelningarna ibland kunde ha olika rutiner för vissa arbetsmoment. Det fanns också exempel på att de lärlingselever som hade en butikschef som handledare uppfattade hans eller hennes roll som mer av en fördelare av arbetsuppgifter än som en som handleder:

Det är inte bara min handledare, hon är ju chef, som lär mig allting. Absolut inte. Man lär sig mer av kollegor. Med chefen har man mer en dialog om vad man vill göra och sånt.

(Lärlingselev, HP Skola 19, Större stad)

Som vi ser i citatet ovan framhölls även övriga kollegor på arbetsplatsen som viktiga i lärandet. En bild framträder av att eleverna tyckte det var viktigt med handledningshjälp, men det var inte alltid viktigt vem som utförde handledningen.

Det råder alltså inget tvivel om att eleverna tyckte att det var viktigt med någon form av handledning. Några elever trodde sig ha kunnat utveckla samma kunskaper utan en handledare, men de var övertygade om att det hade tagit längre tid. De flesta var dock överens om att de inte hade klarat sig på egen hand i det arbetsplatsförlagda lärandet.

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

(Lärlingselev, HP Skola 13, Storstad)

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

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

(Lärlingselev, HP Skola 19, Större stad)

En vanlig handledningsmetodik bestod av att handledaren först visade ett arbetsmoment och lärlingen sedan fick prova själv. En fördel var också om han eller hon samtidigt satte ord på det som gjordes. Nedanstående citat kommer från en intervju med en lärlingselev som gick handels- och administrationsprogrammet med inriktningen turism.

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

(Lärlingselev, HP Skola 16, Förortskommun)

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

## Omvårdnadsprogrammet

Inom vården fann vi som tidigare nämnts under kapitlet organisering av lärlingsutbildningen en tradition av lärande på arbetsplatsen med auskultation och rotation, som hade sina rötter både i sjuksköterskeutbildningen, men även i undersköterskeutbildningen.

Rotation märktes på två sätt, dels som rotation mellan olika arbetsplatser inom vården, vilket organiserades av skolorna, dels som rotation inom arbetsplatserna, som i sin tur organiserades av arbetsplatserna. Det sistnämnda var ett alternativt som förekom framför allt på sjukhus där lärlingseleven ofta fick göra besök på andra avdelningar, till exempel ordnades det så att eleverna fick följa med en patient när ett operativt ingrepp skulle göras. Eleven fick då se andra slags uppgifter än de som förekom på just den avdelning där lärlingseleven befann sig.

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

(Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

## Yrkeslärandets progression

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



utförandet av de dagliga sysslorna. Här ingick påklädning, sköta hygien, duschningar, städning, tvätt, diskning, matning och liknande vanligt förekommande uppgifter inom äldreomsorgen.

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

(Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

Eleverna beskrev hur de ofta var nervösa i början för mötet med vårdtagaren och mötet med personalgruppen. Särskilt att vårdtagarna var äldre upplevdes som skrämmande av många, men lärlingseleverna menade att de snabbt lärde sig att förhålla sig till människan i behov av vård och till det kroppsnära arbetet. Eleverna menade vidare att de vid slutet av första året upplevde att de kunde genomföra en stor del av sysslorna som de fått tillgång till på äldreboendet relativt eller helt självständigt. Rutinerna på äldreboendena upplevdes underlätta för detta.

Självständighet i att genomföra uppgifter och att ta egna initiativ uppnåddes succesivt och individuellt, men var något som sågs eftersträvansvärt att utveckla för att bli betraktad som fullvärdig yrkesarbetare och inte längre en skolelev.

Man går självständigt. Man går ensam. Planerar själv. Tar patienter. Man hjälper dom om dom behöver hjälp, morgonhygien och kläder och äta frukost eller dokumentera, skriva genomförandeplan. [...] Man tar ansvar precis som dom andra, som handledaren.

(Lärlingselev, OP Skola 14, Storstad)

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

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

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

(Lärlingselev, OP Skola 14, Storstad)

Uppgifter av medicinsk-teknisk karaktär fick lärlingseleverna tillgång till i större utsträckning mot slutet av utbildningen, antingen vid placeringen på sjukhus eller om de var kvar på ett äldreboende fick de oftast tillgång till mer sjukvårdsuppgifter, som att sätta katetrar, mäta blodtryck, lägga om sår, medicindelegering, osv.

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

Vilken slags skriftbruk eleverna kom i kontakt med och i vilken grad eleverna använde olika slags skriftspråkliga redskap varierade på arbetsplatserna. På äldreboendena förekom exempelvis olika slags signeringslistor, från medicindelegationslistor till tvättsigningar, som lärlingseleverna kunde få signera. De kunde också få delta i skrivandet av eller själva skriva genomförandeplaner eller avvikelserapporter. På sjukhusen varierade det också i vilken grad eleverna var inblandade i att få göra beställningar eller vara med och skriva kontroller i journalen. Förutom dessa fanns också många olika slags instruerande texter som eleverna kunde använda som stöd, t.ex. om hur sonden för sondmatning fungerade eller hur elektroderna för EKG-maskinen ska fästas. Möjligheterna att få delta i dokumentationsuppgifter eller självständigt få dokumentera ökade ofta mot slutet av utbildningen, detta tycktes dock i hög grad avhängigt lärlingslevens handledare. Vissa fick aldrig tillgång till att dokumentera, medan andra fick i hög grad och självständigt föra anteckningar i exempelvis patientjournaler. Sammantaget framstod stora variationer i vilken grad lärlingseleverna kom åt yrkets skriftbruk på sina arbetsplatser.

## Handledningen

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

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

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

(Lärlingslärare, OP Skola 14, Storstad)

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



# Skolförlagt lärande

Kapitlet tar upp det lärande som var förlagt till skolan. Det handlar dels om yrkesämnenas respektive kärnämnenas innehåll dels om uppgifter som brygger över mellan skola och arbetsplats.

## Yrkesämnena

Beslutet om vilka kurser och vilket innehåll i yrkesämnena som skulle kunna genomföras i skolan och vad som skulle vara arbetsplatsförlagt påverkades av traditioner inom programmen, av programmens teoretiska/abstrakta innehåll samt av vilka materiella och kunskapsmässiga resurser som fanns tillgängliga för undervisning i yrkesämnena i skolan.

Det innehåll som av lärarna bedömdes som yrkesteoretiskt förlades till skolan i den utsträckning de 20 procenten av tiden i yrkesämnena räckte till. Ofta var detta innehåll inriktat mot uppgifter som krävde skriftbruk, det vill säga användning av skol- eller yrkestexter av olika slag. Det kunde också handla om bakomliggande abstrakt kunskap som kunde vara svårt att komma åt på arbetsplatsen, eller reflektion av ett sådant slag som lärarna menade att det inte fanns tid för på arbetsplatsen. Ritningsläsning var ett exempel på yrkeskunnande som kunde vara svårt för eleverna att få möjlighet att lära sig på arbetsplatserna. En handledare och praktikansvarig på ett större måleri som tar emot många praktikanter och lärlingar från olika skolor utvecklar vad han menar att lärlingseleverna borde fått med sig av yrkesteoretiska kunskaper när det kommer till arbetsplatsen.

Det kan röra sig om materialkunskap, både kemi och verktyg och hela den delen. Beståndsdelarna i spackel och annat. Dom har väl inte riktigt samma knytning till arbetsmiljö och ritningsläsning. Vi har ett ackordslönesystem som man lär sig lite grunder inom. Man lär sig färglära, det här med NCS, grunderna i brytning. Det varierar lite grand även i de vanliga gymnasieskolorna också, men de får en större bit. Vi har tidigare också haft praktikanter från lärlings... det har varit samma där. När man har frågat dom så låter det som om dom inte får lika mycket, utan det som har med yrket, måleriet i det här fallet det blir på företaget. När dom är på skolan då läser de mera kärnämnen. Kärnämnen får dom med, det är väl hyfsat. Men just med yrket, då blir det bara den här praktiska biten på företaget, så man tappar en bit som är vitsen med att gå i skola – man kan få teori också.

(Praktiksamordnare för större måleriföretag)

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

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

(Lärlingslärare och projektledare lärlingsförsöket, Skola 1, Övr. kommun)

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

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

(Lärlingselev, BP Skola 15, Storstad)

Det som förlades till skolan var dels grundläggande yrkestekniska kunskaper som lärlingsseleverna behövde innan de kunde gå ut på en arbetsplats, dels kompletterande yrkesteknik i de fall där lärlingsseleverna inte fick ta del av yrkeslärande på arbetsplatsen som utvecklar tillräcklig bredd och djup i yrkeskunnandet. Det gällde särskilda kurser eller moment i sådant som lärlingsseleverna inte fick tillgång till på sina arbetsplatser och som därför blev nödvändiga för skolan att tillhandahålla. Vad som förlades till skolan respektive arbetsplatsen skiljde sig beroende på yrkesprogram och beroende på skola. Flera handledare menade att det var nödvändigt att ha ett bra samarbete med skolan för att skolan skulle kunna komplettera med de yrkeskunskaper som arbetsplatsen inte kunde ge. Det var också en stor utmaning för lärlingslärarna att bedöma vilka kurser som skulle genomföras i skolan respektive på arbetsplatsen. De behövde kartlägga vilket yrkeskunnande som lärlingsseleverna kunde få tillgång till på de olika arbetsplatserna samt vad de skulle behöva ha med sig från skolan för att kunna gå ut på arbetsplatserna eller som de inte kunde lära sig i tillräcklig grad på arbetsplatserna.

Både i anskaffningen av lärlingsplatserna och i samband med uppföljningen av lärlingsselevernas arbetsplatsförlagda lärande gavs tillfällen att bedöma vad arbetsplatserna kunde erbjuda som underlag för en kartläggning av möjligheterna till yrkeslärande. Det framkom stora skillnader i hur mycket tid och fokus lärlingslärarna hade lagt på detta arbete. Vi såg skolor där lärlingsseleverna slentrianmässigt skickades ut på arbetsplatserna utan att några fördjupade bedömningar gjordes av vad lärlingsseleverna kunde och vad de inte kunde få tillgång till i enlighet med kursmålen i yrkesämneskurserna. Därav varierade också insikten om behovet av kompletterande utbildning för att ge bredd i yrkeskunnandet.

Möjligheterna till kompletterande yrkesteknisk utbildning var skiftande mellan skolorna. På vissa skolor fanns både lämpliga resurser och lokaler för undervisning i yrkesämnena, som till exempel bygghallar, verkstäder och metodklassrum. Andra skolor saknade både lämpliga lokaler och hade stora brister i vilka resurser som fanns tillgängliga i eller erbjöds av skolan, i såväl materiellt som i kunskapsmässigt avseende. En del skolor löste problemen med att kunna tillgodose i yrkesämnena genom att köpa in externa kurser eller kursmoment när eleverna varken fick tillgång till dessa på arbetsplatserna eller kunde få det i skolan. På skolor där det finns tillgång till en bred kompetens inom yrkesområdet så används denna resurs i första hand.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 6, Storstad)

Inom ett landsting fick exempelvis eleverna, fast de fyllt 18 år, inte längre ta blodprover, vilket ledde till att en omvårdnadslärare köpte detta moment av en enskild utbildningsklinik.

Ett annat område som lärlingslärarna fick arbeta särskilt med inom lärlingsutbildningen var att skapa eget undervisningsmaterial då de läromedel som fanns för de nationella programmen för yrkesämnena inte fungerade för lärlingsutbildningen. Särskilt gällde detta omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet. Inom dessa program användes på flera håll också nätbaserade lärplattformar för att kommunicera med lärlingseleverna, samt för inlämning av uppgifter, rapporter och loggböcker. Det var också vanligt inom omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet att eleverna fick med sig skoluppgifter i yrkesämnena att genomföra på sina arbetsplatser, då lärarna upplevde att de inte annars hann få med allt det som ska ingå i yrkesämnena.

Inom yrkesämnena behandlades innehållet i det arbetsplatsförlagda lärandet i varierande utsträckning när eleverna var i skolan. På en skola, där lärlingseleverna gick i samma klass som de skolförlagda, blev de ofta ombedda att illustrera med exempel från vad de lärt sig på sina arbetsplatser kring det diskuterade innehållet i undervisningen. På de flesta andra skolor menade eleverna att de sällan eller aldrig pratade om vad de lärt sig på sina respektive arbetsplatser i undervisningen i helklass. Att binda samman det arbetsplatsförlagda yrkeslärandet med undervisningen i yrkesämnena i skolan lades således huvudsakligen på de enskilda lärlingseleverna att kunna göra.

## Kärnämnen

Nästan alla skolor, oavsett program, hade förlagt all sin kärnämnesundervisning till skolan. I regel förlades mer kärnämnesundervisning till början av utbildningen och mindre mot slutet. På någon enstaka skola förlades delar av kärnämnesundervisningen, då oftast i form enskilda skrivuppgifter, till arbetsplatsen.

Skolorna hade som framgång i inledningskapitlet möjlighet att använda särskilda kursplaner i kärnämnen för försöksverksamheten med lärlingsutbildning. Lärlingseleverna skulle också erbjudas möjlighet att välja till fler kärnämnen och läsa utökat program för att få högskolebehörighet. De flesta lärlingselever vi mötte i studierna läste kärnämnen enligt de nationella kursplanerna för yrkesprogrammen<sup>24</sup>. När lärlingseleverna valde att läsa dessa kurser gick de oftast tillsammans med elever från andra klasser i blandade grupper.

Högskolebehörigheten sågs som viktig av majoriteten av lärare och elever som vi mötte i studien, oavsett program, men en viss skiljaktighet fanns på byggprogrammet, där några av lärlingslärarna och lärlingseleverna uttryckte att de inte tyckte att detta var viktigt. Ett annat

---

<sup>24</sup> Med tillägg av den obligatoriska kursen i Historia om 50 gymnasiepoäng som var särskilt utarbetad för försöksverksamheten och som innebar att lärlingseleverna läste fler kurser än elever i de nationella yrkesprogrammen.

gemensamt mönster var att lärlingselevernans intresse för kärnämnen samt för att få högskolebehörighet ökade mot slutet av utbildningen. Många upptäckte att de kanske ville arbeta med något annat och såg då att högskolebehörigheten möjliggjorde en utbrytning från att bli inlåsta i ett yrke eller yrkesområde de inte trivdes med, men också att kärnämnen som förut upplevdes som trista efter högstadiet framstod som intressanta och roliga efter att eleverna fått erfarenheter från arbetslivet. Även viljan att läsa vidare inom yrkesområdet på högskola eller universitet för att kunna utvecklas inom yrket var ett starkt skäl till att välja att läsa kärnämnen som ger högskolebehörighet. Det sistnämnda märktes främst inom omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet. Dock kunde det sent uppkomma intresset för kärnämnen innebära svårigheter att hinna med kärnämneskurser eller få tillfälle till att läsa ett utvidgat program som krävdes. Bristen på tidig och tydlig information om vilka slags kurser som behövdes för att kunna ta del av breda framtida arbets- och studiemöjligheter var något flera elever tog upp.

Handledarnas inställning till kärnämneskurserna påverkade också i hög grad lärlingselevernans inställning. Inom vården berättade många av eleverna att undersköterskorna som varit deras handledare och arbetskamrater uppmuntrat dem att studera, medan handledare/arbetskamrater inom byggyrkena kunde ge uttryck för att det är onödigt med kärnämneskurser.

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

(Lärlingselev, OP Skola 14, Storstad)

Arbetsgivare skiter i om eleverna har B-kurs i svenska.

(Lärlingslärare, BP Skola 4, Större stad)

## **Uppgifter/innehåll som bryggas över mellan skola och arbetsplats**

Att diskutera eller ta upp lärandet på arbetsplatserna i den skolförlagda undervisningen tycktes inte förekomma i någon större utsträckning på någon av skolorna, vare sig detta gällde undervisningen i yrkesämnen eller kärnämnen. På många av skolorna förekom det inte alls. Dock har vi mött enstaka exempel på att lärandet på arbetsplatserna lyfts i undervisningen i skolan, då mest i yrkesämnena. Inom kärnämnen förekom inslag av yrkesrelevant innehåll i sällsynta fall på de skolor vi studerat.

Inom yrkesämnena kommunicerades de uppgifter eleverna fick med sig till arbetsplatserna i hög grad enbart individuellt och skriftligt. Det var i stort sett bara omvårdnadsprogrammet och handelsprogrammet som skickade med skoluppgifter som lärlingselevernans skulle lösa på arbetsplatsen. Lärlingselevernans inom omvårdnadsprogrammet hade i hög grad med sig uppgifter som skulle genomföras på arbetsplatserna, vanligtvis utifrån motivet att lärlingselevernans skulle hinna med allt kursinnehåll som ingick i programmet. Innehållet i uppgifterna innefattade ofta reflektion i skrift med fokus på bemötande och vårdens etiska sidor, eller kunskap som var av mer teoretisk karaktär som exempelvis medicinsk kunskap av faktakaraktär. Uppgifterna var i regel utformade som traditionella skrivuppgifter med frågor och svar, eller i vissa fall som lite

längre uppsatser. För att genomföra uppgifterna använde eleverna kunskap de hade tagit del av på sina arbetsplatser samt sådant de hade letat fram på nätet.

På skolans hemsida där vi får olika ämnen och aktiviteter kopplade till oss där läggs det upp uppgifter uppsatser och som vi ska skicka in. Oftast är det deadline på det eller terminsslut när kursen är slut. Då skriver vi uppgifter som vi får ta reda på själva informationen från praktiken eller läsa på egen hand. [...] Vi har läroböcker och så som vi fått från skolan, med det är inte riktigt nånting jag använder för jag tycker dom inte är så väl uppdaterade. Jag använder mig utav vårdhandboken på nätet och 1177. Där är oftast väl uppdaterat och lätt förklarad och man kan hitta all information på en och samma gång. Sen så om vi har en speciell uppgift som jag precis gjort nu så har jag diskuterat med min handledare och använt böcker härifrån som förklarar lite bättre [...]

(Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

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

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

På enstaka skolor hörde vi om exempel på ämnesintegrering och infärgning eller planer och önskemål om att skapa mer ämnesintegrering. På en skola med omvårdnadsprogrammet fanns ett etablerat samarbete mellan svenskan och yrkesämnen. Ett exempel på detta var en ämnesintegrerad uppgift: APL-rapporten, där lärandet på arbetsplatsen och yrkestexter spelade en central roll för uppgiften. Lärlingseleverna gav exempel på hur de använde arbetsplatsen som resurs för att kunna genomföra skoluppgifterna:

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

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

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

(Lärlingselever OP Skola 14, Storstad)

På en annan skola hade lärarna startat några projekt för att integrera kärnämnen med för yrket relevant innehåll. En lärlingselev beskriver hur han upplevde skillnaden att få använda ett särskilt läromedel för "byggmatte" i slutet av årskurs tre

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

(Lärlingselev, BP Skola 11, Storstad).

Dessa exempel utgör ett undantag bland de uppgifter vi fått ta del av då arbetsplatsens skriftbruk gjordes central för skoluppgiften. I övrigt länkade skolornas uppgifter sällan an till ett aktivt användande av arbetsplatsernas texttyper.

I de skolor som hade lärlingsklasser med elever från olika program försvårades infärgning genom att kärnämnesläraren då hade flera yrkesområden att ta hänsyn till.

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

(Lärlingslärare, HP Skola 15, Storstad)

Det fanns dock exempel på att lärarna ibland försökte ge sådana ”allmänna” uppgifter som att exempelvis skriva CV och att lära sig att tala inför grupp, det vill säga sådant som man i många yrken ibland kan ställas inför.

Vi har inte mött några exempel på där arbetsplatserna varit involverade i att skapa uppgifter som knöt samman lärandet i skolan och arbetsplatsen. Däremot kunde handledare påtala att eleverna behövde utveckla kunskaper i särskilda moment eller bitar, till exempel att de behövde gå särskilda kurser.

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

Tre huvudsakliga spår kunde urskiljas i loggböckernas/veckorapporternas funktion: kontrollerande, social och/eller med fokus på yrkeskunskaper. Främst tycktes loggböckerna/veckorapporterna ha en kontrollfunktion, där lärlingselevens skrivande mer handlade om att rapportera att denne varit på arbetsplatsen och genomfört arbetsuppgifter. Detta märktes genom att olika uppgifter eller ”läranden” radades upp, men beskrivningar av arbetsuppgifternas innehåll eller fördjupande reflektioner över vad lärandet innebar saknades i de exempel vi fått tillgång till. Dessa loggböcker/veckorapporter var oftast förtryckta mallar, där handledarens signatur och eller ifyllande av en kort kommentar intygade att uppgifterna stämde.

En annan typ av loggbok/veckorapport var den som hade en fri form. Dessa kunde också ha en kontrollerande funktion men de hade samtidigt en mer eller mindre utvecklat fokus på social förmedling och/eller strävan efter mer ingående beskrivningar av yrkeskunskapen. Denna typ av loggar/veckorapporter skrevs i dels på lösa papper eller digitalt på skolans webbplattform. Det var ofta oklart för eleverna om vad loggboken skulle syfta till. Många tycktes ha den vaga uppfattningen av att skriva mycket innebar en bra logg. I många av loggböckerna vi sett radades därför händelse efter händelse på varandra, där yrkeskunskapens ”görande” inte fördjupades med förklaringar eller reflektioner. I en hel del av loggböckerna fanns text som närmast kunde tolkas som utfyllnad av dagboks-karaktär, som vad eleven ätit till lunch och hur det smakade eller att eleven var trött när klockan ringde på morgonen. Ingen gemensam genomgång om hur texten i loggboken skulle utformas förekom enligt eleverna, och innehållet i loggböckerna behandlades heller sällan eller aldrig kollektivt i klassen. Däremot gav lärlingslärarna på en del av skolorna individuella gensvar på det eleven skrev och kunde då ställa fördjupande frågor, men att ge gensvar som krävde att lärlingseleven vidareutvecklade sina svar förekom inte på alla

skolor. Lika vanligt kunde det vara att en lärare enbart signerade eller skrev en kommentar av mer allmän eller social karaktär.

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

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

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



# Uppföljning, bedömning och betygssättning

Skolorna ansvarade enligt läroplanen<sup>25</sup> för uppföljningen och bedömningen, men när utbildningsansvaret delades mellan skolan och arbetslivet i lärlingsutbildningen skulle betyget sättas av läraren efter samråd med handledaren (SFS 2007:1349, §18). Enligt intentionerna skulle uppföljningen av det arbetsplatsförlagda lärandet vara en central del av bedömningsarbetet för att ge underlag för bedömning och betygssättning av det arbetsplatsförlagda lärandet. I brist på den centrala funktion som lärlingsråden skulle ha haft för samverkan mellan skolan och arbetsplatserna enligt lärlingsförordningen (SFS 2007: 1349) kunde uppföljningssamtalen bli ett forum för samverkan mellan skolan och arbetsplatsen, samt spela en viktig roll för att ge både lärlingseleven och handledaren stöd i utbildningen.

I kapitlet lyfter vi fram mer övergripande resultat som gällde för alla program, men vi ger även exempel som illustrerar programvisa skillnader. Det fanns en variation mellan programmens och yrkesbranschernas traditioner av vad som fokuserades och värderades i bedömningen som påverkade uppföljningen och bedömningen, men de stora skillnaderna framkom mellan skolorna och mellan lärare.

## Uppföljnings- och bedömningssamtalen

Uppföljnings- och bedömningssamtalen var vanligtvis tänkta att genomföras som trepartssamtal med läraren, handledaren och lärlingseleven tillsammans, men denna form av samtal genomfördes generellt inte så ofta som avsett. Hur ofta uppföljningssamtalen genomfördes varierade mellan skolorna, men initialt hade lärarna som intention eller som uppdrag från skolhuvudmannen (endast gällande fristående skolor) att få till stånd uppföljningssamtal varannan eller var tredje vecka, men det visade sig inte vara möjligt på grund av tidsbrist. Inom omvårdnadsprogrammet var den vanligaste formen att ha en mittbedömning och en slutbedömning, antingen terminsvis eller per läsår. Treparsamtal genomfördes regelbundet på några av skolorna, men inte alla. De skolor som hade trepartssamtal förlade dessa till mitt- och slutbedömningarna. Många av lärlingslärarna besökte dessutom arbetsplatsen utöver dessa mer formella bedömningstillfällen, särskilt i årskurs ett. Vissa var ute varje vecka på besök hos eleverna. Dessa besök hade fokus på det sociala, där läraren försäkrade sig om hur eleven trivdes, hur eleven skötte sig och hur det gick för eleven enligt handledarna, och hörde sig för om elevens upplevelser utifrån vilken läraren sedan kunde stötta den individuella eleven.

En konsekvens av att uppföljnings- och bedömningssamtalen inte genomfördes så ofta som avsett var att vi inte kunde observera sådana samtal i den utsträckning som vi önskat. Resultatet

---

<sup>25</sup> Enligt 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna framgår att läraren vid betygssättning ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen samt att läraren ska göra en allsidig bedömning av kunskaperna och då beakta hela kursen. Läraren ska även fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov samt redovisa på vilka grunder betygssättning sker.



bygger som framgått därför på ett fåtal exempel av uppföljningssamtal på arbetsplatserna kombinerade med data från intervjuer och informella samtal med elever, lärare och handledare. Det framkommer även att trepartssamtalen i inom bygg- och elprogrammen allt högre utsträckning ersattes av telefonsamtal till handledaren vilket inte var möjligt att ta del av i våra studier. Det innebar även att lärlingseleverna exkluderades från samtalen.

Dom här kraven om att man måste hinna besöka eleven x antal gånger per termin. För mig tar det enorm tid, men det tar 5 minuter att ringa handledare och prata. Istället för att man ska åka ut.

Jag prioriterar samtalen med eleverna på skolan. Frågar dom om hur det går, vad dom gör och vad som har hänt. För att avläsa i samtalen. Man försöker en till två gånger per termin att ha någon kontakt med handledaren. Telefonkontakt eller att åka ut.

(Lärlingslärare, EC Skola 12, Storstad)

Det var överlag särskilt problematiskt att organisera för trepartssamtalen på byggprogrammet och elprogrammet. Enligt lärarna var det svårt att få handledarna att avsätta tid och när uppföljningssamtalen väl var inbokade så var det vanligt att något hade inträffat som gjorde att handledaren eller lärlingseleven inte kom till samtalet. Det kunde vara sjukdom eller att eleven och handledaren hade åkt vidare till en annan arbetsplats än den överenskomna utan att meddela läraren om det då arbetsplatserna ofta varierade från dag till dag och inom en dag.

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

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

(Handledare, BP Skola 16, Förortskommun)

## Underlag för uppföljning och bedömning

Uppföljningen genomfördes med hjälp av olika slags underlag vanligtvis konstruerade av lärarna på skolan<sup>26</sup>, och var oftast utformade som matriser och checklistor på arbetsuppgifter eller arbetsmoment som eleverna skulle få erfarenhet av. Med den här typen av underlag var det också möjligt för obehöriga lärare att genomföra uppföljningen, men det arbetsplatsförlagda lärandet riskerade i dessa fall att bli bedömt enbart med stöd av checklistor som visade vad

---

<sup>26</sup> I samband med gymnasiereformen 2011 utvecklades bedömningsunderlag inom skolkoncernerna som skulle användas på alla skolorna. Dessa bedömningsunderlag användes parallellt med de två sista åren i försöksverksamheten och kan antas ha påverkat synen på uppföljning och bedömning även i lärlingsförsöket.

lärlingsseleven hade gjort och inte utifrån kvalitativa aspekter av yrkeskunnandet. Formativ respons som gav konkreta förslag på hur lärlingsseleven skulle kunna gå tillväga för att utveckla sitt yrkeskunnande eller för att uppnå ett högre betyg var ovanlig i vårt datamaterial. Där den förekom kunde vi se tecken på att eleverna själva på ett konkret sätt med exempel på yrkeskunnande kunde formulera vad som krävdes för att få ett högre betyg, vilket elever som inte fått formativ bedömning inte kunde.

Har man ett MVG så ska man tänka själv om patienten. Till exempel om patienten fick trycksår. Man ska tänka själv, ja han fick trycksår. Han behöver så där och så där, och tänka "Varför fick han det här trycksåret till exempel. Vad kan det bero på?"

(Lärlingsselev, OP Skola 14, Storstad)

Vid uppföljnings- och bedömningssamtalen förväntades även lärlingsläraren kommunicera utbildningsuppdraget på ett för handledaren begripligt sätt genom tolkning och konkretisering av kursplanerna i relation till arbetsplatsens produktion och förutsättningar för yrkeslärandet. Det var en uppgift som lärarna i varierande grad hade möjlighet att genomföra utifrån sin eget kunnande inom yrkesområdet och hur väl förtroga de var med styrdokumentet. Vi fann flera exempel på att lärlingslärare utgick direkt från kursplanen i trepartssamtalen, ibland i kombination av enkla matriser och checklistor, utan att ha bearbetat kursmålen i relation till arbetsplatsens förutsättningar för att göra dessa tillgängliga med handledaren.

## Handledarnas kunskap om bedömningsgrunder

Flera av lärlingslärarna liksom lärlingsseleverna hade uppfattningen att handledarna inte visste vad som skulle bedömas. Det bekräftades av handledare som menade att de inte visste vad lärlingsseleverna förväntades kunna eller vad som förväntades av dem i rollen som handledare. I bästa fall kände de till uppdraget i lärlingsutbildningen allmänt, men inte vad eleverna skulle lära sig på arbetsplatsen i relation till kursplanerna. Följande samtal med två handledare handels- och administrationsprogrammet speglar ett sådant förhållande.

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

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

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

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

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

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

(Handledare, HP Skola 16, Förortskommun)

Några lärlingslärare menade att det inte gick att lita på handledares bedömningar, särskilt om lärlingsseleverna deltog i samtalen kunde inte handledarna ge en pålitlig bedömning enligt lärarna.

Handledarna berättar vad eleverna har gjort, vad de håller på med och vad de ska göra.

Hur det har gått för honom, hur han har skött tider och vilken kvalitet det är på arbetet. Däremot så tar jag aldrig upp kursplanen i något trepartssamtal ute. Det gjorde jag från början, men det var inte bra. Handledarna satt med ett leende och tittade på eleven och sa att det är MVG. Sedan när de kommer tillbaka så är det bara delmoment som de gjort i kursen och eleven frågar varför han får bara VG när handledaren har sagt MVG. Jag har minskat ner på trepart, nu pratar jag med eleven och jag pratar med handledare och jag pratar med bägge för att få betygsunderlag.

När jag pratar enbart med handledaren så kommer det upp misstag och sånt som eleven har gjort. Det vill han inte ta upp när eleven sitter med, så jag får en ärligare respons.

(Lärlingslärare, EC Skola 21, Större stad)

Samma typ av besvikelse hos lärlingselever över skillnader i bedömning mellan handledaren och lärlingsläraren framkommer i en intervju med lärlingselever på omvårdnadsprogrammet utifrån en slutbedömning av det arbetsplatsaförlagda lärandet.

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

(Lärlingselev, OP Skola 8, Storstad)

## **Elevernas dokumentation som underlag för bedömning**

Loggböcker var mest förekommande inom omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet. I loggarna kunde eleverna beskriva vilken slags arbetsuppgifter de genomfört så att det skulle vara möjligt för lärlingslärarna att följa vad de gjorde på arbetsplatsen. För många av eleverna var det oklart hur loggböckerna användes i bedömningen liksom vad de egentligen skulle skriva i dessa, annat än att det helst skulle vara mycket text. På en skola uppgav eleverna att loggböcker fungerade som ett sätt att visa sitt lärande på arbetsplatsen, och att dessa vägdes in i slutbetyget. Loggböckerna hade också inslag av kontroll – om elever inte skrev något kunde ses som en indikator på att allt ”inte är som det ska”.

Inom byggprogrammet och elprogrammet var tidrapporter, arbetskort och andra rapporter som liknande uppföljningen inom den eftergymnasiala lärlingsutbildningen (i så kallade lärlingsböcker) vanlig och innehöll redovisningar av vilka arbetsmoment som lärlingseleven hade gjort och tidsåtgången. En praktikansvarig vid ett större måleriföretag inom byggsektorn som tar emot många lärlingar från olika skolor beskrev vilka underlag som skolor de samarbetar med använde på deras arbetsplats.

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

(Praktiksamordnare vid stort måleriföretag, Storstad)

Lärlingslärare på byggprogrammet och elprogrammet bekräftade att underlagen användes för en avstämning mot innehållet i yrkesämneskurserna, men också för att kontrollera elevernas närvaro och att de var kopplade till utbetalning av elevernas matersättning. För lärarna tog denna typ av dokumentation och kontroll en hel del tid i anspråk att administrera och de menade att det var svårt att få in underlagen från eleverna.

Många av lärlingseleverna uppgav att de gärna sett att lärlingslärarna varit med dem på arbetsplatsen och sett dem arbeta. De ifrågasatte att samtal och ifyllda matriser, samt skriftliga skoluppgifter, vägde mer än vad de faktiskt gjorde på arbetsplatsen. Vissa av eleverna menade att det kunde vara svårt att uttrycka det yrkeskunnande de använde och uppvisade på arbetsplatsen i ord – muntligt eller skriftligt. Dessa lärlingselever lyfte fram hur lärlingsutbildningens lärande skiljer sig från vanligt skollärande, men att det inte märktes i bedömningen av deras kunskande.

## **Branschernas prov och koncept som underlag för bedömning**

Inom elprogrammet finns som framgått en nationell tävling ”ECY-cup” som arrangerades av Elbranschens Centrala Yrkesnämnd. Samtliga skolor i studien deltog i tävlingen och lärlingslärarna berättade att de använde resultatet som grund för betygssättningen. Inom byggprogrammet fanns också exempel att lärlingseleverna fick genomföra prov som liknade branschens yrkesprov. Det kunde exempelvis vara ett ”litet gesällprov” inom måleri eller ett ”litet yrkesprov” enligt glasmästeribranschens yrkesprov. I det senare involverades glasmästerierna att låta lärlingseleverna träna på momenten på sina lärlingsplatser inför provet.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad)

Några av skolorna inom handelsprogrammet hade också som ett stöd i utbildningen använt sig av Svensk Handels material Lärling i Butik. Den här läraren berättar hur hon använde sig av detta material vid bedömning och betygssättning:

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

(Lärare, HP Skola 13, Storstad)

## **Innehåll och fokus i bedömningssamtalen**

Två skilda typer av uppföljning kunde urskiljas: *social bedömning* och *bedömning av yrkeskunnande*. Den sociala bedömningen handlade om en allmän uppföljning av eleven med huvudsakligt fokus på sociala aspekter och bedömningen av yrkeskunnande fokuserade elevens

kunskapsutveckling i relation till yrkesämneskurserna. De sociala aspekterna kunde handla om lärlingselevernans förhållningssätt (ansvarsförmåga, initiativförmåga, samarbetsförmåga, kundbemötande och noggrannhet). Uppföljningen hade också olika informell/formell karaktär, alltifrån att titta in på arbetsplatsen en stund för att höra hur det gick för lärlingseleven till att boka tid med handledaren och tillsammans med lärlingseleven närvarande gå igenom ett antal områden utifrån ett skriftligt underlag, där huvudsakligen sociala aspekter och lärlingselevens beteenden skulle värderas av handledaren. Informell social uppföljning var vanligt förekommande inom samtliga program. Den skriftliga sociala uppföljningen förekom under de första två uppföljningsstudierna främst inom handels- och administrationsprogrammet och i form av omdömen från handledare inom byggprogrammet. Den sociala uppföljningen kunde också utföras av någon annan personal än lärlingsläraren, av exempelvis en lärlingssamordnare, en studie- och yrkesvägledare eller en kärnämneslärare.

Arbetsplatsbesöken kunde också vara av en social karaktär, men riktade mot att stötta handledaren. Särskilt förekommande var det inom byggprogrammet och elprogrammet där lärlingslärarens eget kontaktnät användes för att anskaffa lärlingsplatser och att upprätthålla det egna kontaktnätet med arbetsplatsernas handledare. Uppföljningen kunde i dessa fall riskera att bli sociala möten med tidigare arbetskamrater i branschen istället för att följa upp lärlingselevens studiegång.

Intervjuare: Vad prioriterar du om du gör arbetsplatsbesök?

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

(Lärlingslärare, EC Skola 12, Storstad)

De uppföljningssamtal som handlade om elevens utveckling av yrkeskunnande genomfördes av lärlingsläraren och då var lärlingsläraren eget yrkeskunnande inom det specifika yrkesområdet en förutsättning för bedömningen av yrkeskunnandet. För att kunna föra ett uppföljningssamtal krävdes att läraren förstod yrkets olika arbetsprocesser och behärskade yrkesspråket så att det var möjligt att tolka och få en bedömning av vad lärlingseleven redan kunde och vad som behövde utvecklas i förhållande till utbildningens kunskapsmål och de möjligheter som arbetsplatsen och handledaren kunde erbjuda. En problematik i det sammanhanget var att lärlingslärarna var mer eller mindre kunniga inom det yrke som skulle bedömas. Här var spännvidden störst inom byggprogrammet som också hade de mest varierande yrkesområdena representerade inom lärlingsutbildningen och flest antal obehöriga lärare. Några av lärlingslärarna menade att de själva också kunde bedöma elevernas yrkeskunnande vid arbetsplatsbesöken genom att observera det eleverna gjorde eller genom att se resultatet av ett arbete.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 5, Större stad).

Arbetsplatsbesöken och uppföljningssamtalen kunde också användas för att kartlägga arbetsplatsens möjligheter och begränsningar för det arbetsplatsförlagda yrkeslärandet samt för

att ge handledaren hjälp i sitt pedagogiska/didaktiska uppdrag. En lärlingslärare berättar följande om den förändring som skedde när han gick från att ha haft sociala besök på arbetsplatsen till att följa upp och bedöma elevernas yrkeskunnande.

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

(Lärlingslärare och projektledare, Skola 1, Övr. kommun).

Hur uppföljningssamtalen genomfördes och vad som fokuserades i dem var också av betydelse för att vägleda handledarna om vad som betraktades som värdefullt i den arbetsplatsförlagda utbildningen. Oklarheter om bedömningens inriktning kunde vara en bidragande orsak till att såväl handledare var osäkra på sitt förväntade uppdrag som att eleverna kände sig osäkra på omdömen och betygssättning.

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

## Betygssättningen

Betygssättningsproceduren kunde ur ett lärarperspektiv beskrivas som att underlag i form av loggböcker, veckorapporter, checklistor, trepartssamtal och övrig kommunikation med handledaren och eleven som till exempel mail- och telefonkontakt eller mer informella möten/besök användas för att formulera ett betyg. Denna process hade ibland karaktären av en kontroll av huruvida eleverna hade gjort vissa moment eller inte och mindre av karaktären bedömning av kvaliteten i det eleverna gjorde. De formativa bedömningsinslagen uteblev oftast.

Utifrån den osäkerhet som fanns kring handledarens bedömningar, brister i uppföljningen och i underlagen som riktade fokus mot kvantitet snarare än kvaliteten i de utförda arbetsuppgifterna så framstår det som vanligt att lärlingslärarna grundade betygssättningen i stor utsträckning på skoluppgifter, prov och olika kunskapskontroller i skolan. Hur handledarnas omdömen om eleverna vägdes samman med elevernas skriftliga arbeten och olika slags prov var varierande och framgick inte tydligt. I bästa fall diskuteras betyget med eleven och handledaren i trepartssamtal och den dokumentation som hade gjorts. Lärare var också uppmärksamma på att de inte hade tillgång till vad eleverna gjorde på arbetsplatserna. Det kunnande som kom i uttryck i tal och skrift under trepartssamtalen med elev och handledare, men även i skolan i yrkesämnena och i de inlämnade skriftliga skoluppgifterna blev därför en viktig del för bedömningen.

Handledarna är ju med och diskuterar vad dom tycker. Jag vet ju inte, jag ser ju inte eleverna ute. Jag hör ju inne bara hur dom teoretiskt diskuterar men det är ju inte alltid



samma sak som det praktiska.

(Lärlingslärare, OP Skola 14, Storstad)

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

Jag brukar fråga handledaren om du hade möjligheten att anställa den här killen skulle du göra det? Säger han ja, då har han värderat eleven ganska högt. Han anställer ingen som han inte tycker kan nånting.

Jag ser att det är på en MVG nivå eftersom han är beredd att anställa honom.

(Lärlingslärare, BP Skola 12, Storstad).

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

Elev 1: Läraren

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

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

(Lärlingselever, HP Skola 18, Övriga kommuner)

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

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

(Lärlingselev, HP Skola 16, Förortskommun)

På skolorna där trepartssamtal inte förekom visste inte lärlingseleverna hur deras lärande på arbetsplatsen bedömdes. Dessa elever menade att det var handledaren som bestämde vilket betyg de fick i sina yrkesämnen, något som också återspeglades av lärlingsläraren.

Avsaknaden av uppföljning och underlag för betygssättningen kunde innebära att eleverna fick betyg i kurser de aldrig haft. En annan företrädare för en arbetsplats berättar följande om samma skola som ovanstående.

Ja, jag vet ju grunderna för hur betygen sätts. [Skratt]. Men sen hur respektive lärare som ska sätta betyg i så fall gör, det hade vi ju exemplet med den här killen från [namnet på Skola 16]. Jag kräver alltid in betygen när de kommer på anställningsintervju. Då satt jag och frågade om några kurser – och hur var den här? Han bara satt och titta och sa att det där har jag inte gjort. Ja, men hur kan du då ha fått betyg i det? Jag vet inte. Det var några

kurser som han aldrig hade haft.

(Praktiksamordnare vid stort måleriföretag, Storstad)

Denna skola var olyckligtvis inget undantag utan beskrivande för ett flertal skolor där uppföljningen och betygssättningen var bristande.

## **ALF- kursplanen och betygssättning**

ALF-kursplanen användes mestadels på handels- och administrationsprogrammet och i mindre utsträckning inom omvårdnadsprogrammet och inom byggprogrammet, men på elprogrammet förekom den inte i studien (elbranschen tillåter den inte).

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

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

(Lärlingslärare, HP Skola 6, Storstad).

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

Andra lärlingslärare uttryckte tacksamhet för den flexibilitet av innehållet i utbildningen som ALF-kursen gav utrymme för. Med ALF-kursen var det möjligt att få goda betyg, trots ett begränsat innehåll i utbildningen. Skolor som uppskattade ALF-kursen mest betonade att den fungerade bra för att göra eleverna ”anställningsbara”, trots en smal utbildning.

Jag saknar ALF i GY11, får vi ha ju elever som inte faller inom ramarna som vi med ALF kunde styra så att de fick ett jobb helt enkelt. Kanske inte yrkesbevis, men de fick ett jobb.

(Lärlingslärare, BP Skola 2, Pendlingskommun)

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

En av skolorna inom omvårdnadsprogrammet menade att en fördel med ALF var att de kunde bedöma hela processen, inte enstaka moment, att det på det sättet blev en mer rättvis bedömning av det kunnande eleverna uppnått i årskurs 3. Samtidigt menade lärlingslärarna att det var orättvist mot elever i det nationella skolförlagda programmet som inte kunde nå lika fina



betygsresultat då bedömningen av kurserna skedde successivt där. Även inom handels- och administrationsprogrammet fanns det exempel på lärare som uttryckte att ALF-kursen var positiv för eleverna just på grund av att den betygssattes i slutet av utbildningen. Det fanns, menade lärarna, en chans för elever med en "lång startsträcka" att hinna mogna och finna sig själv i yrkesrollen.

# Aktörerna och deras upplevelser av lärlingsutbildningen

Försöket med gymnasial lärlingsutbildning innebar att såväl lärare inom de fyra yrkesprogrammen som handledare på arbetsplatserna fick en delvis ny yrkesroll. Även för eleverna innebar utbildningen en för gymnasieskolan ny typ av elevroll där tiden skulle delas mellan skola och arbetsplats.

I detta kapitel beskriver vi dessa tre olika aktörers upplevelser av lärlingsförsöket. Den starka betoningen på eleverna i kapitlet beror framför allt på att dessa är den av de tre aktörerna som vi har mest material om i form av exempelvis intervjuer, enkäter och observationer.

## Lärlingseleverna och deras erfarenheter

Försöket med gymnasial lärlingsutbildning innebar att en ganska stor andel studiesvaga och skoltrötta elever fick möta en utbildningsform som var krävande på många sätt. Eleverna läste de obligatoriska kärnämneskurserna samt utökade studiekurser om de ville ha högskolebehörighet. Denna del av utbildningen förlades helt till skolorna och låg generellt sett ganska tidigt i utbildningen. De fick också oftast relativt tidigt komma ut på arbetsplatser där de förväntades bidra till produktionen.

I det här avsnittet försöker vi ge en bild av vilka lärlingseleverna var och hur dessa upplevde sin utbildning.

### Vem var lärlingselev?

Försöket med gymnasial lärlingsutbildning lockade i den sista årskullen (2010-2013) cirka 6,6 procent av alla som läste en yrkesutbildning. I de program vi undersökt var elprogrammet det största yrkesprogrammet med cirka 14 procent av alla yrkes elever följt av byggprogrammet med drygt 10 procent och handels- och administrationsprogrammet med knappt 10 procent och minst av våra undersökta program var omvårdnadsprogrammet med cirka 8 procent. Det var byggprogrammet som lyckades locka störst andel av sina elever till lärlingsutbildning, cirka 21 procent. Handels- och administrationsprogrammet hade något mer än 10 procent lärlingar, elprogrammet cirka 6 procent och omvårdnadsprogrammet runt 4 procent.

Av samtliga lärlingselever i den sista årskullen var 20 procent byggprogramselever medan knappt 10 procent gick på handels- och administrationsprogrammet. Elprogrammet och omvårdnadsprogrammet utgjorde cirka 7 respektive 6 procent av alla lärlingselever 2010-2013.

Av de fyra programmen kan två sägas ha varit mansdominerade, byggprogrammet med 91 procent och elprogrammet med 95 procent, och två kvinnodominerade, handels- och administrationsprogrammet med 65 procent och omvårdnadsprogrammet med 78 procent kvinnor. Könsfördelningen i programmen bland de som gått lärlingsutbildningen följer i stort sett samma mönster (Skolverket, 2012 Rapport 373). byggprogrammet hade något större andel kvinnor i lärlingsförsöket än i det nationella programmet och det kan med största sannolikhet

förklaras med att måleri, som många kvinnor valde, var en vanligt förekommande inriktning i lärlingsförsöket.

Många av eleverna i de fyra programmen beskrev sig själva som skoltrötta och att de hade en önskan om att få komma ut i arbetslivet istället för att sitta i skolbänken. De talade också ofta om sig själva i termer av att ”jag lär mig bättre genom att göra”. En ganska stor andel av de elever som besvarade den enkät som vi skickade ut sade också att de någon gång hade bytt gymnasieprogram. Inom handels- och administrationsprogrammet var det cirka 45 procent av eleverna som någon gång bytt program. I de övriga undersökta programmen var andelen något lägre med ungefär 15 – 26 procent i de olika programmen. Att byta gymnasieprogram behöver inte alltid vara negativt, men de utsagor som flera elever gav vid intervjuer anger att det ofta ställde till bekymmer när de hade läst en del av en utbildning och sedan kom till ett helt nytt program.

Detta tillsammans med det faktum att lärlingselevernans meritvärden var lägre än för de elever som gick de motsvarande nationella programmen (Skolverket 2012) ger en samlad bild av att de gymnasiala lärlingselevernans under försöket generellt sett var relativt studiesvaga. Meritvärdena för de elever som under 2008-2010 antogs till lärlingsutbildning inom de fyra programmen blev lägre under de senare åren. Detta innebär att utbildningen lockade något fler högpresterande elever initialt i lärlingsförsöket. Inom omvårdnadsprogrammet ger Socialstyrelsens rapport från 2006 vid handen att den elevgrupp som söker till omvårdnadsprogrammet har förändrats. Elever som benämns som högpresterande och välmotiverade har gett vika för elever, som benämns som ”svagpresterande och skoltrötta” (Socialstyrelsen 2006).

Flera av de elever som beskrev sig som skoltrötta och ”praktiskt lagda” mådde säkert bra av att vara på en arbetsplats under halva gymnasietiden. Många lärare lyfte dock fram att elever som inte klarade skolan oftast hade en djupare problematik vilket inte löste sig på en arbetsplats och att det var svårt för dessa elever att klara en lärlingsutbildning.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 17, Förortskommun)

## **Intresse och koppling till yrkesområdet**

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

Om det inte fungerar på jobbet [lärlingsplatsen] så är det nästan alltid så att det inte är rätt yrke. För så fort dom spårar in på rätt så plötsligt så löser sig allting.

(Lärlingslärare, HP Skola 1, Övrig kommun)

Eleverna på byggprogrammet har generellt haft en stark koppling till byggyrket inom familjen, byggyrken har traditionellt gått i arv inom släkten (Berglund 2009). Det tycks som om det mönstret lever kvar och det var vanligt att eleverna på byggprogrammet i studien hade anknytning till yrket, även om lärlingslärarna med lång erfarenhet av byggprogrammet menade att allt fler av eleverna inte hade erfarenhet av hantverk när de började byggprogrammet. Lärarna beskrev att det fanns stora skillnader mellan elevernas byggkunskaper när de började utbildningen. Många av de elever vi mötte beskrev sig som intresserade av yrkesområdet och

om de redan hade erfarenhet av yrkesområdet så visste de vilket yrke de skulle komma att inrikta sig mot.

Att många elever inte hade det kunnande inom bygg som förväntades av dem redan när de började gjorde att lärarna fick arbeta med mer grundläggande yrkeskunskaper och även inställningen till att lära ett yrke.

Många som kommer har inte hållit i en hammare, de kan inte hantera en hammare eller en såg. Sen är det väldigt mycket attityd. Dom som är vana med att hjälpa till, dom kan ta emot en uppgift, hantera den och utföra den medan dom som inte är vana måste skolas till att göra det. I början blir det väldigt mycket så här ”den där jäveln ska inte komma till mig och tala om vad jag ska göra”. Ofta är det så att det är de osäkra så blir det lätt att de har lärt sig att försvara sig genom att dra sig tillbaka, dra ner kepsen och säga ifrån att jag vägrar att göra det där. Dom är så tuffa och coola och har gömt sig bakom det så att dom inte vågar visa att dom inte kan hantera en fogsvans.

De första månaderna blir väldigt speciella.

(Lärlingslärare, BP Skola 2, Pendlingskommun)

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

Inom elprogrammet var elevernas koppling till yrket genom släktskap inte lika tydlig som i byggprogrammet. Klart är dock att även inom det programmet krävdes ett visst intresse för yrket. Lärlingseleverna på Handelsprogrammet var enligt vår enkät de som hade minst anknytning till branschen när de valde utbildningen. På handels- och administrationsprogrammet var det drygt 20 procent som sade sig känna någon inom branschen medan de övriga tre programmen hade betydligt större andelar elever som hade anknytning till branschen via bekanta. En förklaring till detta skulle kunna vara att handelsbranschen var en betydligt mer bekant bransch för eleverna än de övriga tre.

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

Inom handels- och administrationsprogrammet fanns flera exempel på att elever som visade engagemang lyckades bra med sin utbildning. Den som var initiativrik och visade intresse hade en större chans att få lära sig mer på arbetsplatsen genom att exempelvis vilja delta i arbetsuppgifter och att be handledare förklara varför man gör det man gör.

Sammanfattningsvis gav studien mycket varierande bilder av eleverna och deras intresse och förutsättningar att klara utbildningen, samtidigt som skolorna erbjöd mycket olika villkor för undervisningen. Det tycktes vara vanligt att elever med sämre förutsättningar att klara utbildningen i högre utsträckning kom in på de skolor som erbjöd dem sämre möjligheter att genomföra utbildningen.

## Omdöme om utbildningen

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

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

(Lärlingselev, BP Skola 9, Storstad)

Elever som kom in på nystartade eller mindre attraktiva skolor kunde beskriva en skolgång med ständiga rektors- och lärarbyten utan tillgång till funktionella lokaler, eller att de själva fick bygga om lokalerna först innan de kunde fungera för undervisning. Efter en tid på en skola där det var rörigt så beskriver elever att det blev allt svårare att byta skola eller hoppa av. I synnerhet om eleven hade hoppat av tidigare, vilket var vanligt inom byggprogrammet, där cirka 35 procent av eleverna hade hoppat av minst en gång tidigare i gymnasieskolan (Skolverket 2012).

Den här skolan var ju liksom i början det var den var ju helt ny. Dom hade inte koll på ett skit liksom. Vi har haft fem olika rektorer och lärare som har slutat hit och dit, så det har vart så här skitrörigt. Så att om jag hade fått möjlighet att byta så hade jag gjort det, men jag har redan hoppat av ett år innan så jag kan inte hoppa av ett år till.

[...] Man kan ju inte hoppa liksom hela tiden, det känns ju inte bra att hoppa från skola till skola så där och då visste jag inte liksom vad skulle jag göra då, Då ville jag inte gå måleri liksom men det var ju efter några månader som jag insåg att det inte egentligen var nåt för mej.

(Lärlingselev, BP Skola 15, Storstad)

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

Trots dessa missnöjesyttringar fanns också mer positiva tongångar bland eleverna. Flera elever, mest framträdande inom omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet, uttryckte att den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen var bra och att de hade lärt sig mycket på sina arbetsplatser. Brister de pekade på var vanligtvis skolans förmåga att administrera och organisera utbildningen.

Den enkät som eleverna besvarat visar att en klar majoritet, cirka 74 procent, av lärlingseleverna inom samtliga fyra program säger sig vilja rekommendera utbildningen till en kamrat.

## **Känsla av tillhörighet, stöd och struktur**

Det var viktigt för lärlingseleverna att känna tillhörighet i skolan trots, eller på grund av, att de genomförde en så stor del av utbildningen på en eller flera arbetsplatser. Att vara mycket på en arbetsplats verkade skapa en längtan efter skolan och det var vanligt att lärlingselever vi talade med uttryckte att de trivdes i skolan. I lärlingarnas berättelser och beskrivningar framkom ett betydande och ökande intresse för den skolförlagda delen av utbildningen när en så stor del av utbildningen var arbetsplatsförlagd. Trots att flertalet av lärlingseleverna uttryckte att de initialt var skoltrötta och utleda på skolan så menade de att de längtade till skolan för att det var roligt att vara med kompisar, men även för att de blev allt mer intresserade av studierna. De som hade gått i skolor och program som ordnade aktiviteter i början av utbildningen som var avsedda att skapa samhörighet i lärlingsgruppen tycktes också ha fått en stark samhörighet med de andra lärlingseleverna. Lärare betonade att lärlingseleverna måste få känna att de går i skolan och ha möjlighet att vara med andra ungdomar.

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

(Lärlingslärare, OP Skola 1, Övrig kommun)

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

Lärlingselever värderade när de fick mycket stöd och hjälp i skolämnen, särskilt om de tidigare haft svårigheter i större grupper i grundskolan eller andra gymnasieskolor. Flera elever sade att de hade valt lärlingsutbildning av just det skälet. Dessa elever berättade att de blev synliggjorda, kände sig trygga och fick mer stöd i sina studier i små grupper vilket var vanligt inom lärlingsutbildningen. Samtidigt menade flera av lärlingseleverna att de hade behövt mer stöd i skolans kärnämnen.

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

## **Intresse för skolarbete och högskolebehörighet**

På omvårdnadsprogrammet uttryckte samtliga lärlingselever som vi talat med att de ville få högskolebehörighet för att kunna studera vidare till sjuksköterska och flera av lärlingseleverna önskade sedan gå vidare till yrken som ambulansförare och barnmorska. De uppskattade omvårdnadsprogrammet eftersom de fick en yrkesutbildning till undersköterska och kunde jobba direkt efter gymnasiet för att sedan bygga vidare med högskolestudier. Ovan har vi dock

varit inne på att flera lärlingselever uttryckte en rädsla över att skolornas bristande struktur skulle kunna bidra negativt för deras möjligheter att kunna studera vidare i framtiden.

På handelsprogrammet hade lärarna en uppfattning om att lärlingselevernas intresse för yrketeori ökade efter en tid på lärlingsplatserna.

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

(Lärlingslärare, HP Skola 7, Storstad).

Som vi tidigare varit inne på var ett problem som både lärarna och lärlingseleverna lyfte fram att eleverna hade alltför mycket att ta igen i skolarbetet eftersom intresset kom sent i utbildningen och då fanns för lite skoltid (utifrån 50 procentsregeln) för att kunna hinna med det som missats och för att läsa de extra kurser som skulle ge högskolebehörigheten.

På byggprogrammet var det inte lika vanligt att lärlingseleverna uttalade intresse för att gå vidare till högskolan. På en skola berättade lärlingslärarna dock att de noterat ett ökande intresse för att få högskolebehörighet hos några elever som redan hade relativt goda betyg när de sökte utbildningen.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad).

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

Att knyta band till kärnämneslärarna. Integreringsprojekt. Det blir omöjligt om inte eleverna har några band till skolan

(Lärlingslärare, BP Skola 11, Storstad).

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

## Handledarnas erfarenheter

Att vara handledare för en eller flera elever inom lärlingsförsöket innebar ett stort ansvar. För många handledare medförde det nya, och kanske obekanta, inslag i arbetsvardagen som gick ut på att handleda eleven mot ett yrkeskunnande utifrån yrkesprogrammets kursplaner. Påfallande ofta hade inte handledarna tillräcklig kunskap om vad eleverna förväntades lära sig på arbetsplatsen. Trots detta beskrev många elever sina handledare som väldigt viktiga och oumbärliga i deras arbetsplatsförlagda utbildning.

I det här avsnittet ska vi ge en bild av handledarna och deras erfarenheter av lärlingsförsöket.

### Vilka var handledarna och vilken kompetens hade de?

Som tidigare nämnts rådde det i stort sett samstämmighet mellan yrkesområdena om att det var arbetsplatserna som styrde över vem som skulle handleda lärlingseleverna. Endast i undantagsfall föreslog skolan eller eleven vem som skulle vara handledare. Det framgick också att det var vanligare inom omvårdnadsprogrammet att de anställda själva fick önska att bli handledare jämfört med i byggprogrammet, elprogrammet och handels- och administrationsprogrammet.

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

Eleven och handledaren måste "klicka".

(Handledare, EC)

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

(Handledare, OP)

Handledarnas kompetens styrde också till viss del vem som blev handledare. Att ha en handledarutbildning var en viktigare faktor för vem som skulle bli handledare på arbetsplatsen i omvårdnadsprogrammet än i de övriga tre yrkesprogrammen. Omvårdnadsprogrammet var också det program i studien som hade störst andel, cirka 95 procent, handledare med handledarutbildning. I de övriga tre programmen hade ungefär en tredjedel av handledarna handledarutbildning. Pedagogisk kompetens, det vill säga att vara bra på att "lära ut", sågs inom samtliga program som något önskvärt och som påverkade vem som blev handledare på arbetsplatsen. Motsvarande samstämmighet fanns om vikten av att kunna handskas med ungdomar.

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



allt.

(Avdelningssamordnare, OP)

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

(Handledare, HP)

Trots den generella bristen på handledarutbildning och att de inte heller alltid tycktes vara säkra på vad uppdraget innebar så verkade de handledare som fanns nära eleverna gilla sitt uppdrag och se det som meningsfullt och viktigt.

## **Vikten av att få "rätt" elever**

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

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

(Handledare, HP)

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

(Handledare/arbetsledare, BP)

Vissa arbetsplatser verkade ha som praxis att intervjua eleverna eller att tillämpa en sorts provotid:

Svårt att önska särskilda elever. [...] För att undvika "fel" elever får eleven komma och träffa oss först och så provar vi en månad.

(Handledare, HP)

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

(Handledare, HP)

Inom omvårdnadsprogrammet hade handledarna på arbetsplatserna inte samma möjlighet att pröva eller välja elever. Detta berodde på de avtal som finns inom många regioner, som handlar om att landstingets eller kommunens arbetsplatser inom vården skulle ta emot elever och studerande. Men inte heller hos de privata aktörerna inom vården tycktes det finnas en vana om att pröva eller välja ut särskilda elever.

I textkommentarer och i ett par av uppföljningsintervjuerna inom omvårdnadsprogrammet lyftes det fram att träffar ordnades mellan arbetsplatsernas handledare och lärlingseleverna på skolan, eller att lärlingseleven och samordnaren eller huvudhandledaren träffades på arbetsplatsen innan

APU-periodens början. Träffarna var inte i första hand till för att bestämma vilken elev som skulle tas emot, utan för att eleverna skulle förstå vilket slags arbetsställe denne kommer till, för att underlätta kommunikationen mellan elev och personal på arbetsplatsen, samt för att diskutera arbetsuppgifterna. Särskilt fokus sattes på om en elev tycktes olämplig för den specifika arbetsplatsen eller för vårddyrket. En handledare nämnde att hon trots dessa intervjuer inte kunde tacka nej till en särskild elev då de hade avtal med regionen, men på detta sätt kunde en del problem som hade kunnat uppstå förebyggas. En annan handledare berättade följande om vad hon uppmärksammade när hon träffade eleverna:

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

(Samordnare på vårdavdelning, OP)

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

## **Handledarens sociala roll**

I samtal och intervjuer med handledare kunde de visa ett betydande engagemang för en lärlingselev som de önskade anställa om ”personkemi” uppstod. Vi fick också flera exempel på ”solskenshistorier” då en handledare genom ett starkt engagemang för en elev hade lyckats väcka intresse för yrket och forma eleven in i yrkesgemenskapens regler och normer, vilket hade lett fram till en anställning. Denna typ av handledare uppfattade lärlingslärarna som värdefulla och de kunde be dem ta hand om elever som de uppfattade i behov av särskilt stöd.

Utifrån den bild som framkommit av eleverna inom byggprogrammet kunde uppdraget bli betungande för arbetsplatsen och dess handledare. Vid tal om handledarens uppdrag med lärlingslärarna stod oftast de fostrande och disciplinerande insatserna i fokus, vikten av att lära eleverna komma i tid och att vara sociala.

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

Lärlingen som vi hade haft lite jobbigt i skolan men det gjorde inget vi tog gärna emot honom.

(Handledare, HP)

## Lärlingsläraernas erfarenheter

Resultatet av studierna visar att lärlingsläraerna hade mycket varierande förutsättningar för att ansvara för uppdraget i lärlingsutbildningen. I det här avsnittet ska vi beskriva vilka förutsättningar och vilken kompetens lärlingsläraerna hade och hur de utifrån detta genomförde sitt uppdrag.

### Lärlingsläraernas förutsättningar för uppdraget

Att vara lärlingslärare inom försöksverksamheten var ett utmanande arbete på många sätt. Lärarna skulle hantera ett komplext uppdrag som bland annat bestod av att planera och organisera för det arbetsplatsförlagda lärandet, skapa och upprätthålla kontakter med arbetsplatser, informera sig om vad dessa arbetsplatser kunde erbjuda för yrkeslärandet samt att ge handledarna utbildning och stöd för uppdraget att utbilda lärlingseleverna. Dessutom krävdes mycket bra pedagogiska/didaktiska kunskaper för att kunna avgöra var innehållet i kursplanerna bäst skulle kunna genomföras på arbetsplatserna.

På det hela taget blev lärlingsläraernas arbete mer fokuserat mot administrativa uppgifter. Flertalet av de lärlingslärare vi mött kan i det närmaste också beskrivas som eldsjälar för sin utbildning.

Många av lärlingsläraerna pekade på att de mötte ingen alls eller liten förståelse av sina rektorer eller kollegor för hur mycket arbetstid arbetet krävde, eller för vad slags svårigheter de nya uppgifterna medförde. Brist på tid kunde också ses som ett direkt hinder för att utforma samverkan utifrån pedagogiskt och didaktisk innehåll mellan skolan och arbetsplatserna.

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

(Lärlingslärare, HP Skola 13, Storstad)

Hur lärlingsläraerna kunde genomföra uppdraget varierade stort mellan programmen och skolorna, där vi fann ett starkt samband till lärlingsläraernas utbildningsnivå. Omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet hade lärlingslärare med den högsta utbildningsnivån, både yrkesmässigt och pedagogiskt och dessa lärlingslärare framstod också som bäst rustade för att klara uppdraget. Byggprogrammet hade de största utmaningarna när det gällde att planera och organisera för det arbetsplatsförlagda lärandet och lärlingsläraerna på byggprogrammet hade den lägsta utbildningsnivån generellt, men utbildningen varierade stort mellan skolorna, vilket satte avtryck på kvaliteten i utbildningen. De fristående skolorna dominerade när det gällde lärlingslärare utan pedagogisk utbildning, där endast en av

lärlingslärarna på våra undersökningskolor som arbetade på en fristående skola inom byggprogrammet hade en pedagogisk utbildning när våra studier genomfördes.

Mängden av samarbetspartners i utbildningen varierade mellan programmet och den stora andelen små arbetsplatser, vilket inom byggprogrammet och elprogrammet innebar ett stort arbete för lärlingslärarna i att organisera för utbildningen. Företagens produktion kunde variera starkt och en central fråga var vilken bredd i yrkeskunnandet som blev möjligt att få för lärlingseleven i förhållande till målen i kursplaner, programplaner och läroplaner. Det innebar en stor utmaning för lärlingslärarna inom framförallt byggprogrammet och elprogrammet att försöka lösa detta på bästa sätt.

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

[...]

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

(Lärlingslärare, EC Skola 15, Storstad)

En annan problematik hörde samman med lärlingslärarnas eget yrkeskunnande i relation till de yrken som lärlingseleverna skulle utbildas till. Byggprogrammet kunde erbjuda möjligheter till utbildning för en mängd olika yrken inom byggbranschen som var artschilda och krävde sitt unika yrkeskunnande. Bredden på val av yrken inom lärlingsutbildningen varierade visserligen mellan skolorna, men det var relativt vanligt att lärlingsläraren hade en annan yrkesbakgrund än de som erbjöds till eleverna. Det var troligen inte möjligt att en byggnadssnickare kunde utbilda elever i smala specialyrken som stenmontör och glastekniker. Några av skolorna löste det genom att köpa in kurser, men fortsatt var det lärlingslärarens uppgift att organisera för, följa upp och bedöma yrkeskunnandet som till stor del genomfördes på arbetsplatser.

Flera lärlingslärare uttryckte också ett stort engagemang för eleverna. Lärarna beskrev att en alltför stor del av deras tid gick åt till att lösa problem som uppstår kring elevernas skol- och hemsituation.

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

(Lärlingslärare, BP Skola 6, Storstad)

Av skolbesök, samtal och intervjuer med lärarna framkom att lärlingslärarna ofta hade en liknande bakgrund som lärlingseleverna och kunde känna igen sig själva i dem. Det gjorde att det ofta blev en nära kontakt mellan lärare och elev. Detta vittnar även många lärlingselever om.

# Diskussion

Studierna har fokuserat mot att belysa pedagogiska och didaktiska aspekter av försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning i syfte att ge underlag för Skolverkets fortsatta utvecklingsarbete. Vi vill här i diskussionen lyfta fram aspekter som vi menar är viktiga att ta hänsyn till i det fortsatta utvecklingsarbetet med kvaliteten i gymnasial lärlingsutbildning. Diskussionen baserar sig på resultatbeskrivningarna och i det följande lyfter vi fram några centrala utmaningar för lärlingsutbildningens kvalitet som vi har identifierat inom följande områden: strukturella förutsättningar för lärlingsutbildningen, den arbetsplatsförlagda utbildningen, uppföljning, bedömning och betygssättning samt avslutningsvis om lärlingsutbildningen i ett helhetsperspektiv.

## Strukturella förutsättningar för lärlingsutbildningen

I det följande diskuteras några grundläggande förutsättningar som gavs i lärlingsförordningen för försöksverksamheten (SFS 2007:1349). Regleringen av den svenska gymnasiala lärlingsutbildningen sätts i relation till andra länders lärlingssystem och till skillnader i lärlingens institutionella status i olika lärlingsformer. Om samverkan mellan skolorna, arbetsplatserna och yrkesbranscherna bygger på anställning, avtalsreglering eller frivilligt deltagande kan vara avgörande för vad som kan åstadkommas i lärlingsutbildningen. Den svenska gymnasiala lärlingsutbildningsmodellen som introducerades i och med försöksverksamheten byggde på frivillighet i samverkan mellan enskilda skolor och arbetsplatser till skillnad från länder med en stark lärlingstradition, där utbildningen är ett delat ansvar mellan stat/region/kommun och näringslivet. I dessa länder bygger samverkan på arbetsmarknadens partners engagemang och delaktighet i det övergripande beslutfattandet i såväl organiseringen av yrkesutbildningen som i ansvaret för utbildningens utveckling (exempelvis gällande yrkesbevis, lärlingsexamen, mål, omfattning och krav). Det finns regelsystem som bland annat föreskriver att företag som tar emot lärlingar måste godkännas av lokala aktörer exempelvis yrkesråd i Danmark och Fylken i Norge. Parternas legitimitet regleras i lagstiftning (Sundqvist Nilsson 2009).

## Strukturella lösningar för samverkan eller eldsjälär

I den svenska modellen förutsatte staten att branscherna och arbetsplatserna skulle medverka i den gymnasiala lärlingsutbildningen, trots att branscherna visade ett varierande intresse. Inom bygg och elprogrammen motsatte sig yrkesbranscherna denna modell med hänvisning till att det redan fanns ett fungerande eftergymnasialt lärlingssystem som till stora delar liknar det reglerade system som beskrivits ovan. Resultatet av våra studier (se även Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2013) visade att den gymnasiala lärlingsutbildningen fungerade bäst när det fanns en nära samverkan och ett förtroende mellan skolan och medverkande arbetsplatser. Det kan därför vara diskutabelt att införa ett lärlingssystem som inte var förankrat i en väl fungerande samverkan med yrkesbranscherna. De lärlingsråd som skulle ha en central roll i samverkan mellan skolan och arbetsplatserna visade sig huvudsakligen vara en papperskonstruktion i lärlingsförordningen (SFS 2007:1349) som inte fungerade som avsett (Lemar & Olofsson 2010). I lärlingsförsöket blev det lärlingslärarna som bar verksamheten

istället för institutionella, hållbara system med samverkan. Lärlingsutbildningen genomsyrades därför av eldsjälares arbete och temporära lösningar. I de fall lärlingsutbildningen fungerade bra bars den upp av eldsjälares som stannade kvar under en längre tid. När en eldsjäl av olika skäl lämnade verksamheten riskerade den att falla samman. Exempel på mer institutionellt uppbyggda lösningar fanns främst representerade inom omvårdnadsprogrammet. Inom byggprogrammet och elprogrammet var lärlingslärares personliga kontaktnät utgångspunkt för verksamheten.

Kraven på handledare är ett annat område där den svenska modellen skiljer sig i en internationell jämförelse. I den svenska modellen saknades formella krav på handledare till skillnad mot i Tyskland, där varje företag som vill erbjuda lärlingsutbildning och anställa en lärling måste registrera åtminstone en anställd som kan vara ansvarig handledare. Kvalifikationer som krävs är egen yrkesutbildning och en yrkesexamen exempelvis mästarbrev.<sup>27</sup> Beroende på karaktären av det aktuella företaget, storlek, hierarkisk struktur och aktiviteter, kan handledningen delas av olika personer. I småföretag existerar mer av att praktikgemenskaper (arbetslag) har gemensamt ansvar för lärlingens utbildning än att enskilda handledare har ansvaret. I medelstora och stora företag speciellt inom industrin finns ofta utbildningsansvariga för hela processen, heltidshandledare, utöver de närmaste handledarna (Lundahl & Sandler 1998).

### **Legitim deltagare eller bara praktikant**

Initialt i lärlingsförsöket var kännedomen om den gymnasiala lärlingsutbildningen låg på arbetsplatserna, men trots att försöksverksamheten hade pågått i fem läsår när den tredje och avslutande uppföljningsstudien av lärlingsförsöket gjordes vårterminen 2013, så framgick det i intervjuer och samtal med handledare på arbetsplatserna att en begreppsförvirring rådde mellan olika lärlingsformer och praktikvarianter. Lärlingselevernas status som lärlingar var inte tydlig för arbetsplatsernas företrädare. I en internationell jämförelse så är lärlingselev en udda företeelse, då lärlingar brukar ha en anställning och uppbära lön under utbildningen. Fuller och Unwin (2003) framhåller att lärlingens status som lärande måste vara tydlig för möjligheterna till ett expansivt lärande på arbetsplatsen (se bakgrundskapitlet). Sammanblandningen mellan olika praktik- och lärlingsformer pekade mot att det var problematiskt för arbetsplatsens handledare att veta vad som skulle ingå i den gymnasiala lärlingsutbildningen i förhållande till andra lärlings- och praktikformer. Lärlingens ställning som legitim deltagare i arbetsgemenskapen är i enlighet med Lave & Wengers (1991) lärandemodell en förutsättning för möjligheten att gå vidare i lärandet mot ett fullständigt deltagande i arbetsgemenskapen, (vilket enkelt uttryckt innebär att ha det yrkeskunnande som krävdes för att kunna utföra yrket självständigt samt att omfatta de regler som tillhör yrket). Om oklarhet råder kring lärlingselevens legitimitet som deltagare i arbetsgemenskapen på arbetsplatsen påverkas förutsättningarna för det arbetsplatsförlagda lärandet.

---

<sup>27</sup> Motsvarande reglering för att ta emot eftergymnasiala lärlingar finns även i Sverige inom elinstallatörsyrket.

## Den arbetsplatsförlagda utbildningen

Utgångspunkten för lärlingsutbildningen var enligt gymnasieförordningen (SFS1992:394) och förordningen om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning (SFS 2007:1349) att den skulle baseras på kursplanestyrd utbildning. Det kom att innebära att staten gav arbetsplatserna i uppdrag att genomföra kursplanestyrd utbildning inom den arbetsplatsförlagda utbildningen, som i lärlingsförsöket innebar 80 procent av innehållet i yrkesämneskurserna. Skolans kunskapsuppdrag överläts därmed i stor utsträckning till arbetsplatser, vilket kan ses som att skolan fick ett mandat att utvidga sin verksamhet till arbetsplatsen. Som framkommit skedde det trots att flera av yrkesbranscherna var tveksamma till utbildningsformen.

Med användning av olika läroplansbegrepp (Billett 2011) kan vi tala om att det var den intentionella läroplanen, det vill säga den officiella läroplanen, som avser utbildningens mål och kursplanernas innehåll, som var utgångspunkt för lärlingsutbildningen ur statens perspektiv. Idén om att den intentionella läroplanen skulle kunna implementeras på arbetsplatserna i så kallad arbetsplatsförlagd utbildning (APU) under 15 veckor hade sedan gymnasiereformen 1994 prövats i den gymnasiala yrkesförberedande utbildningen. Skolinspektionen (2011) visade i en kvalitetsgranskning att redan 15 veckors APU var problematisk att genomföra och att kvaliteten var låg. Kursplanerna användes inte som avsett utan arbetsplatsens produktion gällde. I rapporten konstaterades att ”eleverna får praktik, men utbildningskraven uppfylls inte” (s.2).

När vi talar om den intentionella kursplanen som var tänkt att implementeras så komplicerades utformningen av den gymnasiala lärlingsutbildningen av att det fanns två skilda typer av kursplaner, dels en särskild kursplan för det arbetsplatsförlagda lärandet i försöksverksamheten, den så kallade ALF-kursplanen, dels de nationella kursplanerna som också gällde för de skolförlagda yrkesprogrammen. Valet av kursplan inverkar på vad som egentligen utspelade sig inom den arbetsplatsförlagda utbildningen.

I studierna har vi haft fokus på det som skedde på arbetsplatserna, den iscensatta läroplanen (Billett 2011), som också kommer att vara i fokus för den fortsatta diskussionen. I uppdraget att genomföra kursplanestyrd utbildning på arbetsplatserna framkom flera centrala utmaningar inom följande områden: Tillgången och tillträdet till lärlingsplatser, vilka förutsättningar som fanns på arbetsplatsen för arbetsplatsförlagd utbildning, vilka förutsättningar lärlingslärarna hade för att åstadkomma arbetsplatsförlagt lärande och vilka förutsättningar lärlingseleverna hade för att genomföra arbetsplatsförlagt lärande

### Tillgång och tillträde till lärlingsplatser

Tillgången på lärlingsplatser har varit och är en kritisk fråga för lärlingsutbildningen även i de länder som har ett utvecklat lärlingssystem. I lärlingsförsöket hade skolor fortsatt svårt att tillgodose lärlingselevernas behov av lärlingsplatser och de skolor som hade de största problemen kännetecknades av instabilitet i verksamheten med exempelvis täta byten av rektorer och lärare, nedläggningar och sammanslagningar med andra skolor. Följaktligen blev vi uppmärksamma på att det var en dålig kontinuitet i verksamheten och i kontakten med arbetsplatsernas företrädare. Bristen på lärlingsplatser kunde också i den här studien relateras till specifika program, där elprogrammet svarade för de största svårigheterna vad gällde rekrytering av lärlingsplatser. Förutom att elbranschen inte var särskilt positivt inställd till gymnasial lärlingsutbildning så var det en lågkonjunktur som drabbade elbranschen under

försöksverksamheten, vilket sannolikt också medverkade till att många av lärlingseleverna inte kunde få tillgång till en lärlingsplats.

På alla program utom omvårdnadsprogrammet ställdes som framgått krav på lärlingseleverna för att få tillträde till en lärlingsplats. Dessa krav handlade huvudsakligen om att visa att man kunde passa tider och visa intresse för arbetsuppgifterna. De som inte ansågs mogna fick stanna kvar i skolan under en tid för att inte riskera att skolan skulle förlora lärlingsplatsen. Det förekom också att arbetsplatsens handledare fick testa eleven under en tid för en bedömning av elevens förutsättningar att sköta ett arbetsliv och lärlingskap (se även Berglund, Höjlund, Kristmansson & Paul 2013).

Att helt förlita sig på att få tillgång till lärlingsplatser på frivillig basis för gymnasieungdomar i behov av grundutbildning inom yrket verkar vara ett skört utbildningssystem. Lindberg (2003b) ifrågasätter om lärlingsystem kan fungera som utbildningssystem fullt ut i ett ”senmodernt” arbetsliv. Tillgången till arbetsplatser kan sägas vara lärlingsutbildningens akilleshäla historiskt och en bidragande orsak till att lärlingsutbildningen övergavs som utbildningsmodell i Sverige (Larsson 2001, Berglund 2009).

## **Arbetsplatsförlagt lärande**

I lärlingsutbildningen deltog huvudsakligen arbetsplatser med under 50 anställda, vilket innebar att det var många arbetsplatser engagerade och som erbjöd väldigt olika förutsättningar för lärlingsutbildningen, beroende av storleken på arbetsplatsen men också av programmets och yrkesområdets utbildningstraditioner. Tyska studier (Lundahl & Sander 1998) visar att det framför allt är inom småföretag som eleverna riskerar att få ett snävt yrkeskunnande.

Lärlingseleverna ses som billig arbetskraft och det kunnande de får tillgång till svarar endast mot företagets specifika behov. Storföretagen har råd att hålla sig med övningsverkstäder som gör det möjligt för eleverna att omväxlande finnas i produktionen och i övningsverkstaden. I vår studie kunde vi se exempel på att tillgång till en verkstad på arbetsplatsen var betydelsefull för lärlingselevernas möjligheter att utveckla yrkeskunnande även om arbetsplatsen var liten. Det fanns små glasmästerier inom byggprogrammet som hade verkstäder där lärlingseleverna fick öva på olika arbetsmoment mellan lämpliga kunduppdrag.

## **Arbetsplatslärandet**

På arbetsplatser finns varierande erfarenheter och traditioner av att lära och forma olika slags praktikanter, nyanställda och lärlingar till verksamhetens förutsättningar och produktion. Med Billetts (2006) begrepp kan vi tala om arbetsplatsernas läroplaner. Arbetsplatsernas läroplaner handlar om *i vilken ordning som olika arbetsmoment lärs på arbetsplatsen, vilken typ av arbetsuppgifter som lärlingseleven får tillgång till och vilken handledning som ges*. Med tanke på de programskillnader som framkom i resultatet kan det också vara relevant att tala om yrkenas läroplaner (Billett 2003), där utbildningstraditionerna mellan yrkesområdena och de specifika yrkena låg till grund för hur lärandet på arbetsplatserna iscensattes, liksom för hur den specifika arbetsplatsens läroplan kom att gestaltas.

Glasmästerierna visade exempel på att det fanns en ordning för hur arbetsmomenten skulle läras på arbetsplatsen och med vilka arbetsuppgifter. Det kan liknas vid ett yrkes läroplan (Billett 2003), där arbetsplatsens erfarenheter av att utbilda inom lärlingsystemet fanns inbyggd i arbetsplatsens strukturer. Även inom omvårdnadsprogrammet fanns det en synlig yrkets läroplan i hur yrkeskunnandet skulle utvecklas, där lärlingseleven fick rotera inom en



arbetsplats eller byta mellan arbetsplatser för att få erfarenhet av varierande slag av omsorgsverksamheter. Inom byggprogrammet och elprogrammet var utgångspunkten att stanna på en arbetsplats, medan omvårdnadsprogrammet representerade normen att rotera mellan arbetsplatser. Handels- och administrationsprogrammet var ett exempel på att båda normerna företräddes beroende på arbetsplatsens storlek och lärlingselevens önskemål. Fuller och Unwin (2003) visar att ett kännetecken för ett expansivt och brett lärande på arbetsplatsen är att få möjlighet till deltagande i olika praktikgemenskaper inom och utom arbetsplatsen samt att få tillgång till flera olika slags arbetsprocesser. Yrkenas traditioner (eller läroplaner) samt vilka möjligheter som erbjöds på arbetsplatserna blir avgörande för om lärandet blir expansivt eller restriktivt (Fuller & Unwin 2003). Vi menar att kännetecknen för ett expansivt lärande också visar vad som krävs för en kvalitativt hög nivå på yrkeslärandet.

## Handledningens förutsättningar

För varje lärlingselev skulle det enligt lärlingsförordningen (SFS 2007:1349) finnas ett utbildningsavtal som undertecknades av en ansvarig företrädare för arbetsplatsen. Denne person, som vi kan benämna den formella handledaren, var sällan den person som handledde eleven. Vanligtvis var det betydligt fler handledare som medverkade i den arbetsplatsförlagda utbildningen, vi kan kalla dessa de reella handledarna. Det var också relativt vanligt att lärlingseleven deltog i ett arbetslag särskilt i slutet av lärlingsutbildningen, vilket tyder på att eleven hade gått mot ett allt mer fullvärdigt deltagande i praktikgemenskapen (Lave & Wenger 1991). Att ha flera handledare kunde ge förutsättningar för att få ta del av flera yrkeserfarenheter och på så sätt få ett bredare kunnande, men risken fanns att ingen av handledarna tog ansvar för den typ av handledning som Billett (2001) benämner som direkt handledning och som syftar till att fördjupa lärlingens yrkeskunnande och lärlingseleven riskerade att stanna vid att få utföra rutinuppgifter. Risken fanns att lärlingseleverna kunde bli deltagare i arbetsplatsens produktion utan att utveckla ett yrkeskunnande som krävde kvalificerad handledning. Handledningen var således central för yrkeslärandet, där handledarens yrkeskunnande och didaktiska kompetens var betydelsefull för vad som görs möjligt att lära sig på arbetsplatsen. I våra studier var det närmast en ren tur att få tillgång till en kompetent handledare, utom i omvårdnadsprogrammet där handledarna hade någon form av handledarutbildning. Trots handledarens centrala roll fanns det inget krav på handledarutbildning. Nationella lärlingskommittén framförde rekommendationer om en obligatorisk handledarutbildning i sitt slutbetänkande (SOU 2011:72), vilka inte följdes inför gymnasiereformen.

Det fanns även en synlig motsättning mellan handledares roll i lärlingsutbildningen och lojaliteten med arbetsplatsens villkor. Det handlade dels om att utföra ett kunskapsuppdrag enligt innehållet i yrkesutbildningen, samtidigt som de skulle forma lärlingseleverna till kvalificerade och lojala nya arbetare som matchade det enskilda företags profil och behov. Handledaren hade också ett moraliskt ansvar att ta hänsyn till den enskilde lärlingens behov. Handledarna verkade således på tröskeln mellan utbildnings- och anställningssystemen och måste kunna balansera de motstridiga förväntningarna på sin roll. För de flesta handledare var handledningen en ”sidoaktivitet”. Enligt en österrikisk studie (Ostendorf 2012) fullgör handledare både utbildningsmässiga och vinstorienterade arbetsuppgifter som de får lite erkännande för. Ostendorf (2012) fann att handledarna identifierar sig med arbetet och företaget, vilket uppfattas som en förutsättning för uppdraget. Vidare fanns det krav på att

handledarna ska kunna fungera med unga genom att respektera dem. I de flesta fall hade handledare ingen backup när det gällde att utforma utbildningen.

### **Lärlingslärares förutsättningar**

Lagström (2012) som studerar lärlingslärares uppdrag pekar i sin avhandling på den nya och komplexa roll som lärlingsutbildningen medför för yrkeslärarna. Lärlingslärarna får överge en undervisande roll, för att istället fungera som spindlar i nätet, där deras huvudsakliga uppgift blir att organisera lärlingsutbildningen. Lärlingslärares arbete är också i hög grad ett ensamarbete, utan stöd från ett arbetslag. Arbetet blir också mer fokuserat på eleven som individ, dennes individuella lärprocess och sociala situation, snarare än på kollektiva lärprocesser.

Våra resultat visade också att lärlingslärares arbete till stor del handlar om planering och organisering av utbildningen för lärlingseleverna, anskaffande av arbetsplatser samt sammanlänkande av den arbetsplatsförlagda utbildningen och skolämnen. Hur lärlingslärarna kunde genomföra det komplexa uppdraget varierade stort mellan programmen och skolorna, där vi fann ett starkt samband till lärlingslärares utbildningsnivå. Omvårdnadsprogrammet och handels- och administrationsprogrammet hade lärlingslärare med den högsta utbildningsnivån, både yrkesmässigt och pedagogiskt och dessa lärlingslärare framstod också som bäst rustade för att klara uppdraget. Byggprogrammet som hade de största utmaningarna hade också den lägsta utbildningsnivån generellt. De fristående skolorna dominerade när det gällde lärlingslärare utan pedagogisk utbildning, där endast en av lärlingslärarna som arbetade på en fristående skola inom byggprogrammet på våra undersökningskolor hade en pedagogisk utbildning. Dessa obehöriga lärare arbetade också under osäkra anställningsförhållanden vilket påverkade kontinuiteten i samarbetet med arbetsplatserna, då omsättningen av lärare beskrevs som hög på några av dessa skolor.

### **Lärlingselevs förutsättningar**

Som framkommit fanns mer eller mindre uttalade inträdeskrav för att få tillträde till en lärlingsplats. Kraven var tydligast uttryckta inom byggprogrammet och elprogrammet men förekom även inom handelsprogrammet. I bedömningarna av vilka elever som kunde få tillträde till en arbetsplats framkom från lärlingslärares sida en tanke om att det var särskilt problematiskt för elever som de bedömde som omogna och för elever i behov av särskilt stöd att gå ut tidigt till en arbetsplats. Lärarnas uppfattning stöds av Berner (2010) som menade att dessa elever var betjänta av yrkeslärarens stöd under en skolförlagd utbildning för att sedan kunna gå ut i arbetslivet. I våra studier skildrades flera fall där elever som var i behov av särskilt stöd togs emot på arbetsplatser på grund av enskilda handledares engagemang ofta utifrån lärlingslärares personliga kontakt med handledaren. Trots dessa enstaka positiva berättelser så ifrågasätter vi om det fanns beredskap för att ta hand om alla elever som var i behov av särskilt stöd på lärlingsutbildningen. Vi hörde berättelser från både lärare, elever och handledare om vilken ”slags” elever som uppmanades (av till exempel studie- och yrkesvägledare och lärare i årskurs nio) att söka lärlingsutbildning. Vi kunde konstatera att där det fanns konkurrens mellan olika skolor så hade skolorna olika status bland eleverna, vilket innebar att risken fanns att elever med de lägsta meritpoängen hamnade på skolorna med lägst status. Frågan var om dessa skolor gav de bästa förutsättningarna för dessa elever som ofta var i behov av särskilt stöd? Vi fann inte några exempel på att specialpedagogiska resurser (i form av specialpedagogiskt stöd i

undervisning) sattes in i yrkesämnena, och hur skulle det gå till när 80 procent av dessa var arbetsplatsförlagda. Det blir därför relevant att ställa frågor om vilken kompetens som fanns för att främja lärandet för elever i behov av särskilt stöd på arbetsplatserna? I intervjuer framkom att dessa elever riskerade att endast få göra enklare och monotona arbetsuppgifter på arbetsplatserna.

Det finns en stark föreställning om att elever som anses som eller som betecknar sig själva som skoltrötta skulle vara praktiskt lagda. Den föreställningen bygger på idén om att man antingen är teoretiskt eller praktiskt lagd. I praktik – teori dikotomin finns det även en stark koppling till platsen för lärandet, där teori kopplas till skola och praktik till arbetsplatsen. Det synsättet kan kopplas till att elever som av olika skäl inte är så framgångsrika i skolan anses vara lämpade för lärlingsutbildning med en stor andel praktik. Utsagor från lärare visade att många av dessa elever inte hade praktiska färdigheter, vilket utmanar föreställningen om att lärlingarna var praktiskt lagda. Istället kunde dessa elever vara i behov av särskilt stöd, vilket lärlingslärarna gav exempel på och det tycktes ligga på lärlingslärarna att ordna detta stöd. Eleverna riskerade då att inte få det stöd som de hade behov av.

## **Slutsatser om arbetsplatslärandet**

Det finns uppfattningar om att ”bara man är på en arbetsplats så lär man sig”. Billett (2001, 2006) visar att det också måste finnas strukturer på arbetsplatsen som ska medverka till att kvalificera för yrkeskunnande, där handledningen har en viktig funktion. Dessa strukturer varierar mellan yrken och arbetsplatser och kan analyseras och definieras som arbetsplatsens läroplan. Vi fann att det var två av programmen i studien, handelsprogrammet och omvårdnadsprogrammet, där arbetsplatsernas strukturer för kvalificering av yrkeskunnandet fungerade bättre jämfört med byggprogrammet och elprogrammet, där det såg mer problematiskt ut.

För handelsprogrammets del så kunde det för det första bero på att ALF-kursen användes i hög utsträckning, en kurs som var mycket tänjbar i relation till olika arbetsplatsers förhållanden och produktionsvillkor. Trots en låg nivå på antalet utbildade handledare fungerade det relativt väl på arbetsplatserna på grund av en vana att ta emot nya medarbetare och att mer eller mindre utvecklade system hade bildats för lärande på arbetsplatserna. Arbetsplatsernas läroplaner var således fungerande även för den gymnasiala lärlingsutbildningen. Till det kommer att branschen i huvudsak var positiv till den gymnasiala lärlingsutbildningen och att det var relativt enkelt att få tillgång till lärlingsplatser.

Vad beträffar omvårdnadsprogrammet så fungerade det bra av olika skäl, dels för att kursplanerna hade ett verksamhetsinriktat innehåll som stämde med olika typer av omsorgsverksamheter, dels för att arbetsplatserna hade utbildade handledare. Därtill praktiserades ett rotationssystem för att kunna tillgodose innehållet i kurserna.

De största problemen för den gymnasiala lärlingsutbildningen fanns inom byggprogrammet och elprogrammet. Det kan verka paradoxalt då dessa program och yrkesområden hade en stark lärlingstradition, men vi fann ett relativt starkt motstånd inom byggbranschen och elbranschen mot införandet av en gymnasial lärlingsutbildning. Det fanns redan en eftergymnasial lärlingsutbildning och krockarna mellan dessa system gjorde sig också synliga i fråga om de förväntningar som fanns på lärlingseleverna när de kom till arbetsplatserna och deras legitimitet som elever i relation till anställda lärlingar. Lärlingslärarnas låga pedagogiska/didaktiska

utbildningsnivå, brist på kunskap om utbildningsuppdraget och brist på handledarutbildning i kombination med ett stort antal arbetsplatser och handledare som involverades, gjorde att situationen för lärandet på arbetsplatserna var kritisk.

Med hjälp av arbetsplatsens läroplan (Billett 2001, 2006) som analysredskap skulle en kartläggning av de arbetsplatser som engageras i lärlingsutbildningen vara möjlig, dels för planeringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen dels för att säkra kvaliteten på arbetsplatsen som lärmiljö.

## Uppföljning, bedömning och betygssättning

Vi fann att det i huvudsak var två typer av bedömningar som ägde rum vid uppföljningen av elevernas arbetsplatsförlagda lärande, den ena var *av social karaktär* det vill säga att i huvudsak besöka arbetsplatsen för att höra hur det gick och hur eleven skötte sig, den andra typen av uppföljning syftade till att skaffa underlag för *bedömning av yrkeskunnandet*. Uppföljningar som var av social karaktär kunde genomföras av exempelvis studie- och yrkesvägledare, lärlingssamordnare eller kärnämneslärare, medan de uppföljningar som riktades mot bedömning av yrkeskunnandet i huvudsak genomfördes av lärlingslärare. Till bedömningar av yrkeskunnandet användes olika slags underlag, som kunde vara en kursplan med betygskriterier, en checklista med specificerade uppgifter som prickades av ifall de var genomförda eller olika typer av matriser som konstruerats av lärarna. Det som var gemensamt för dessa underlag och för det som avhandlades i uppföljningssamtalen var huruvida lärlingseleverna *hade gjort* vissa arbetsuppgifter eller inte, men sällan riktades uppmärksamheten mot *kvaliteten* i arbetet, mot framsteg, svårigheter eller behov av träning eller handledning för genomförandet. Där det förekom att kvaliteten uppmärksammades i uppföljningen fick eleverna också tillgång till de kvalitetsnormer eller den praxis om vad som gäller för kvalitet inom yrkesområdet.

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

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

Uppföljningssamtalens potential för samverkan mellan arbetsplatsen och skolan skulle kunna tillvaratas bättre i brist på de strukturella förutsättningar som var tänkta genom lärlingsråden. Genom samtalen fanns det också möjlighet att samla information om olika lärlingsplatsers potential för utbildningen samt att stärka handledarens roll i lärlingsutbildningen. Flera av lärlingslärarna pekade på möjligheten att utbilda handledaren i uppdraget i samband med

arbetsplatsbesöken Som beskrivits ovan av genomförandet så varierade resultatet av dessa ambitioner, särskilt när uppföljningssamtalen i så stor utsträckning kom att handla om vad som gjorts genom att pricka av i checklistor och i matriser.

Uppföljningen på arbetsplatserna riskerade att reduceras till disciplinerande bedömningar istället för att använda den möjlighet till rika bedömningsunderlag som arbetsplatsen skulle kunna erbjuda. Det tyder på att det var yrkeskunnande i en snäv bemärkelse som blev föremål för uppföljningen och som tjänade som underlag för bedömningen. Den potential som arbetsplatsen skulle kunna erbjuda för en varierande bedömning av olika aspekter av yrkeskunnande togs inte tillvara. Istället reducerades bedömningen till avprickningar i checklistor där markeringar för har gjort ett antal arbetsuppgifter utgör grund för bedömningen. Frågan är huruvida denna typ av uppföljning och bristen på formativa inslag i bedömningen kan stämma överens med uppdraget att genomföra en målstyrd utbildning?

Återkopplingen från läraren till eleven och handledaren om elevens utveckling av yrkeskunnande på arbetsplatsen i relation till de mål som eleven förväntas uppnå enligt kursplanerna var som framgått bristande i de fall vi kunde delta i uppföljningssamtalen. Bedömningen kan även ses som en återkoppling från arbetsplatsen till läraren om vilka förutsättningar som fanns för yrkeslärande på den specifika arbetsplatsen och om handledarens kunnande och didaktiska förmåga. Uppföljningssamtalen skulle också kunna användas till att utforska möjligheter till varierande bedömningsformer.

Utmärkande för de skolor som hanterade uppdraget med uppföljning och bedömning mest kompetent var att de hade välutbildade lärare, med lärarutbildning, goda kontakter med yrkesbranscherna och möjligheter till kompletterande utbildning i skolan. Samtliga lärare betonade också vikten av att göra täta besök på arbetsplatserna för att säkra kvaliteten i utbildningen, framförallt när det gällde bedömning och betygssättning. Men majoriteten av lärarna sade sig inte ha tillräckligt med tid för att förverkliga detta.

## Lärlingsutbildningen i ett helhetsperspektiv

I det följande diskuterar vi hur helheten i lärlingsutbildningen framstod och hur den kan relateras till kunskapsuppdraget i utbildningen. Vi belyser skilda aspekter av helheter utifrån de aktiviteter vi har studerat, hur helheten ser ut i relation till arbetsplatsförlagd och skolförlagd undervisning och hur helhet tar innehållslig form i framförallt yrkesämnena och till viss del i kärnämnen. För att beskriva kvaliteten i lärlingsutbildningen använder vi Fuller och Unwins (2003, 2004) attribut för expansiva respektive restriktiva förutsättningar för yrkeslärande, där de expansiva attributen kännetecknar kvalitativt bättre förutsättningar för utvecklande av yrkeskunnande än de attribut som identifierar restriktivt lärande. Genom denna analys hoppas vi kunna säga något om kvaliteten i hela lärlingsutbildningen under försöksverksamheten.

Den dominerande bilden var att de skolförlagda delarna och de arbetsplatsförlagda delarna fungerade som parallella spår som löper bredvid varandra, snarare än som en helhet. Fuller och Unwin (2003, 2004) betonar i flera av attributen för ett expansivt lärande vikten av att kunna delta i flera sammanhang och praxisgemenskaper för att utveckla en bred yrkesidentitet och för att utveckla såväl individuell som organisatorisk kompetens. I våra studier kunde vi se att lärlingseleverna hamnade i en position där de oftast lämnades att individuellt knyta samman den skolförlagda och den arbetsplatsförlagda delen. Det innebär att vi inte vet så mycket om vilka

sammanhang som eleverna skapar och till vilken yrkesidentitet de formas. Vi har tidigare pekat på de risker som finns för att få en snäv utbildning utifrån tillgången till arbetsplatslärande.

De parallella spåren mellan de arbetsplatsförlagda och de skolförlagda delarna förstärktes av föreställningar om en uppdelning med ”praktik” på arbetsplatsen och ”teori” i skolan vilket motverkade möjligheter att arbeta med det innehållsliga sambandet mellan skolförlagda och arbetsplatsförlagda delar av utbildningen. När det arbetsplatsförlagda lärandet dominerade i yrkesämnena negligerades yrkeskunnandets teoretiska/abstrakta innehåll till förmån för göranden och checklistor. Det fanns dock intentioner bland lärlingslärarna att knyta samman skolans innehåll med arbetsplatsens genom att använda olika slags dokumentation. Inom omvårdnadsprogrammet och i viss mån inom handelsprogrammet fick lärlingseleverna uppgifter att genomföra på arbetsplatsen, även loggböcker var vanliga inom dessa program. På byggprogrammet och elprogrammet förekom inte skoluppgifter som skulle utföras på arbetsplatsen, men olika typer av tidrapporter och loggböcker över vilka arbetsuppgifter som hade genomförts var vanliga och de syftade till att binda samman arbetsplatsens innehåll med skolans kurser. Våra resultat visade att dessa underlag i obetydlig grad använde för reflektion utan snarare som redskap för kontroll. I nyare tyska studier betonas behovet av reflektion (jfr Grantz, Schulte & Spöttl 2009), d.v.s. förutsättningar för att gå igenom arbetsprocessens kritiska skeden tillsammans med en handledare eller i relation till specifika frågor som förmår synliggöra aspekter som lärlingen inte självklart uppmärksammat under arbetets gång. Fuller och Unwin (2003) lyfter fram att tid ska finnas för reflektion för ett expansivt lärande. Kravet på reflektion ställer även krav på planeringen av lärlingens studiegång i företaget (eller företag i samverkan) och utgör en central utmaning för lärlingsutbildningens fortsatta utveckling.

Möjligheten till deltagande i flera olika praktikgemenskaper och i varierande processer på arbetsplatsen är viktiga kännetecken för expansivt lärande (Fuller & Unwin 2003, 2004). Exempel på sådana möjligheter representeras av den rotation som förekom i omvårdnadsprogrammet mellan olika typer av omvårdnadsverksamheter, liksom den rotation som fanns vid de större arbetsplatserna inom handel där exempelvis en stor butik gav möjlighet att delta i olika verksamheter för att ge lärlingseleverna en bred och varierande utbildning. Lärlingselever som genomförde hela sitt arbetsplatsförlagda lärande på en liten arbetsplats med specialiserad produktion riskerade att få ett restriktivt/snävt yrkeskunnande. I vilken mån lärlingseleverna fick tillgång till ett brett yrkeskunnande berodde även på skolornas möjligheter att ge kompletterande utbildning i yrkesämnena. I de skolor där det fanns tillräcklig utrustning och kunnande bland yrkeslärarna kunde arbetsplatsernas begränsningar kompenseras och kompletteras genom skolförlagt lärande, eller av köp av kurser från externa anordnare.

De initiala föreställningarna om att allt innehåll i yrkesämnena skulle kunna vara möjligt att genomföra på arbetsplatser fick överges i de nyetablerade skolorna inom lärlingsförsöket inte minst på grund av behovet att ge elever som inte hade en lärlingsplats en skolförlagd utbildning. De lokaler och den utrustning som då ställdes till förfogande riktades främst mot genomförande av grundkurserna, vilket gav begränsade möjligheter för att komplettera det arbetsplatsförlagda lärandet med specialkurser. Vid våra skolbesök kunde vi se en avsevärd skillnad när det gällde hur väl utrustade skolornas utrymmen var för skolförlagd yrkesutbildning. Dessa förhållanden gällde särskilt för de skolor som satsat enbart på lärlingsutbildning, som i högre utsträckning hade otillräckliga resurserna. Bristerna riskerade att minska bredden och flexibiliteten i utbildningen i yrkesämnen.

Det fanns även skillnader mellan programmen beträffande möjligheter att tillgodose kursinnehållet på arbetsplatserna, där elprogrammet och omvårdnadsprogrammet hade särskilt stora utmaningar att arbetsplatsförlägga kursinnehåll. Svårigheter att genomföra en så stor andel av yrkesämneskurserna arbetsplatsförlagda som föreskrivs visar att andelen arbetsplatsförlagd utbildning borde kunna anpassas till programmets innehåll.

Våra resultat visar att potentialen i arbetsplatsens och skolans komplementära funktioner inte tas tillvara fullt ut. Kvalitativa värderingar av var utbildningen bäst kan genomföras borde vara mer styrande för yrkesämnenas förläggning än av en procentsats.

Lärares kännedom om yrkesområdet och företagen skulle kunna bidra till att det uppstår en proaktiv samverkan mellan skola och arbetsliv. En strävan hos lärarna har varit att integrera skola och arbetsliv – där syftet är att eleverna inte ska uppleva det traditionellt påtalade gapet mellan de båda verksamheterna. I studien har vi även sett exempel på skolor som istället arbetat med att identifiera kunskapsområden där skola och arbetsliv kan komplettera varandra. Detta förutsätter att läraren kan analysera arbetsplatserna som potentiella resurser för utvecklingen av yrkeskunnande, men också att de uppmärksammar begränsningarna – där de förekommer.

För kärnämnenas del saknades i stort sett en diskussion om huruvida de kunde genomföras på annat sätt än i skolan. Både i elevers och i lärares utsagor framkommer det att kärnämnenas bedrivs traditionellt i lärlingsutbildningen, som det har sett ut tidigare i elevernas skolgång i grundskolan. Diskussioner om infärgning av kärnämnenas innehåll från de olika programmen saknades i stort sett. Vi har endast sett ett försök till särskilda satsningar på infärgning mot programmens yrkesinriktningar i undersökningsskolorna. Kärnämnenas sågs inte som en resurs för yrkeslärandet utan som ett stoff som är gemensamt för alla yrkesprogrammen men uppfattas ligga vid sidan om innehållet i yrkeskunnandet.

Inom alla yrkesområden förekommer mycket skriftbruk, hur van man är vid detta gör om skriftbruket blir till ett redskap som hjälper i arbetet eller ett ”stoppmoment” som tar tid (jfr Olofssons fordonsmekaniker där tidsåtgången blev stor vilket var problematiskt i ett ackordarbete när det gick tid till att försöka orientera sig i texten). Inom vårdens arbetsplatser mötte eleverna en hel del skriftbruk, mest av dokumenterande slag, men inte alla elever fick själva tillfälle att skriva exempelvis genomförandeplaner, avvikelse rapporter, eller föra in uppgifter i digitala journaler. En del fick många tillfällen att själva och tillsammans med handledaren dokumentera, medan andra aldrig fick tillfälle att komma åt dokumenteringspraktikerna. Fuller och Unwin (2003) lyfter också fram att yrkestexter som konkreta redskap är ett attribut för ett expansivt lärande.

Lindberg (2003b) analyserar texter inom yrkesutbildningen som skoltexter och yrkestexter, där skoltexterna oftast representeras av textböcker, medan olika yrkesprogram använder varierande texter som representerar olika textpraktiker. Användning av yrkestexter i utbildningen skulle enligt Lindberg (2003b) kunna överbrygga innehåll mellan arbetsplatsen och skolan, men vi fann att i den skolförlagda delen av utbildningen dominerade typiska skoltexter, endast undantagsvis arbetades det med yrkestexter.

Karlssons (2006) etnografiska studier av skriftanvändning i yrkeslivet visar också att det finns en betydligt rikare användning av skrift i vanliga yrken än yrkesutövarna själva är medvetna om, samt att det tycks som om yrkesutövarnas kompetens att använda yrkestexter ökar deras möjlighet till självständigt arbete. Om skolan inte lyfter fram yrkets skriftbruk kan vi fråga oss hur väl eleverna förbereds för alla aspekter av det kommande yrkeslivet. Yrkestexterna

förefaller inte ha varit av intresse att arbeta med i kärnämnesundervisningen och det är också yrkeslärarna som har kunskapen och förmåga att arbeta med dessa typer av texter, men frågan är vilka möjligheter det finns att arbeta med detta när en så stor del som 80 procent av yrkesämnena ska genomföras på arbetsplatsen? Ifall lärlingseleverna fick möjlighet att tillägna sig yrkestexter som konkreta redskap var beroende av vilket slags yrkestexter och vilket slags skriftbruk som förekom på den enskilda arbetsplatsen och av vilka möjligheter till lärande som gavs eleven i samband med skriftbruket. Vi uppfattade inte att handledarna hade blivit uppmanade av lärlingsläraren att se till att lärlingseleverna skulle få tillfällen att öva på arbetsplatsens skriftbruk under handledarens ledning. Sammantaget framträder en bild där möjligheter finns att använda det slags skriftbruk som förekommer på arbetsplatsen för undervisningen i skolan.

Högskolebehörigheten sågs som viktig av majoriteten av lärare och elever som vi mött i studien, oavsett program, där några elever och lärlingslärare på byggprogrammet var ett undantag och menade att det inte var så viktigt med högskolebehörigheten. Ett annat gemensamt mönster var att lärlingselevernas intresse för kärnämnen samt för att läsa till högskolebehörigheten ökade mot slutet av utbildningen. De flesta kärnämnen lades i början av utbildningen, vilket riskerade att få till resultat dels att kärnämnesbetygen var lägre än om de lästs när lärlingseleverna blivit intresserade, dels i svårigheten att få tid att läsa kärnämnen eller välja till extra kurser om utbildningen huvudsakligen var arbetsplatsförlagd i slutet. Fuller & Unwin (2003) sätter som ett attribut för ett expansivt lärande att målet för lärlingsutbildningen ska ge en progression av lärandet för en vidare karriär till skillnad från ett restriktivt lärande som enbart är inriktat mot kommande arbete.

Lärandet inom lärlingsutbildningen blev också i hög grad individuellt, då lärandet på arbetsplatsen sällan behandlades kollektivt i helklass där elevernas erfarenheter lyftes fram och gjordes till resurser i lärandet (jfr Lagström 2012). Uppgifter eleverna fick med sig till arbetsplatsen behandlades enskilt och skriftligt mellan lärare och elev, och därmed gick en potential för kollektivt lärande förlorad som en hel klass skulle kunna ha nytta av i bildandet av kollektiv kunskap. Inte heller dagliga upplevelser från det arbetsplatsförlagda lärandet behandlades. I enbart enstaka fall har vi fått exempel på när lärandet på arbetsplatsen lyfts till en del av undervisningen i yrkesämnena eller i kärnämnen (i dessa ännu mer sällan) och den individuella erfarenheten kunde omformas till en kollektiv kunskap i relation till undervisningen i yrkesämnena.

Här ser vi en möjlighet att lyfta elevernas skilda erfarenheter från arbetsplatsen till kollektivt lärande i skolan, på så sätt kunde eleverna få inblick i arbetet på andra arbetsplatser och hur det kan ta olika former och innehåll. Det skulle kunna vara ett sätt att skapa bredd och fördjupning i undervisningen samtidigt som lärandet i skolan och på arbetsplatsen knöts samman tydligare. Överhuvudtaget tycktes lärandet i skolan följa ett traditionellt mönster för vad som sågs som skola, samt vad som sågs som skolans ansvar inom respektive program/skola.



# Slutord

I diskussionen har vi lyft fram några områden som vi menar blir avgörande för den gymnasiala lärlingsutbildningens kvalitet.

Det första området gäller *lärlingsutbildningens grundstruktur och krav på arbetsplatserna*. Vi har pekat på vikten av lärlingens legitimitet som lärande på arbetsplatsen, där den svenska modellen med lärlingar med elevstatus är en unik konstruktion i Sverige i ett internationellt perspektiv, där lärlingsutbildning förknippas med ett anställningsförhållande. Vi kan också visa att de grundförutsättningar som lades i lärlingsförordningen inte fungerade och att det istället blev de enskilda lärarnas uppdrag att organisera för det arbetsplatsförlagda lärandet. Det innebar att organisationen och kontakterna med arbetsplatserna oftast vilade på enskilda lärare och om det fungerade bra berodde det på engagerade lärare, men om dessa lärare slutade riskerade verksamheten att brista.

Vidare ställdes inte några kvalitativa krav på arbetsplatsernas förutsättningar för att ta emot och genomföra utbildning på arbetsplatsen i lärlingsförordningen eller för att erhålla statsbidrag för lärlingselever. Trots att handledningen är central i en utbildning där minst 50 procent av hela utbildningen ska ligga på en arbetsplats saknades det uttryckliga krav på handledarutbildning. Det fick kvalitativa konsekvenser som att det fanns handledare som inte visste sitt uppdrag och att det i stor utsträckning var slumpen som avgjorde kvaliteten i utbildningen. Kvaliteten var ojämn och likvärdigheten i utbildningen var därför bristande.

*Organiseringen av den arbetsplatsförlagda utbildningen* var också av stor betydelse för utbildningens kvalitet. Här lyfter vi särskilt fram om lärlingseleverna erbjuds ett innehåll som motsvarar den bredd som utbildningen kräver enligt läroplaner och kursplaner. Här blir frågan om rotation mellan olika arbetsplatser och inom större arbetsplatser avgörande för om lärlingselevens yrkeskunnande blir tillräckligt brett eller för snävt. Här framkommer olika traditioner som är kopplade till yrkesprogrammen huruvida eleverna ska vara på en arbetsplats eller byta, men det framkommer också olika meningar om betydelsen av rotation mellan olika skolor och lärare. Olika tolkningar av att vara *anställningsbar* framträder i relation till att erbjuda en bredd inom yrkesområdet enligt kursplanerna. På några skolor tolkar lärarna anställningsbarhet som att kunna få ett första arbete, medan på andra skolor menar lärarna att genom att erbjuda en bred utbildning kan eleverna få en hållbar anställningsbarhet och möjlighet till kompetensutveckling. Framförallt fanns skillnaden i tolkningar när den så kallade ALF-kursplanen användes, som gav utrymme för vida tolkningsmöjligheter.

Vi vill även lyfta fram hur helheten i utbildningen framstod, där det blev tydligt att *skola och arbetsplats representerade två olika världar* som sällan möttes till en helhetlig utbildning.

Slutligen vill vi peka på att det finns *en stark potential* om både arbetsplatsens och skolans förutsättningar togs i anspråk fullt ut i yrkesutbildningen, men då i relation till *ett kvalitativt tänkande om var de bästa förutsättningarna för ett yrkeslärande kan erbjudas* istället för att bygga utbildningen efter kvantitativa procentsatser för hur stor andel av utbildningen som ska läggas i skolan eller på arbetsplatsen.

# Referenser

- Baethge, M. & Arends, L. (2009). *Feasibility Study-VET- LSA*. A comparative analysis of occupational profiles and VET programs in 8 European countries. German Federal Ministry of Education and Research
- Bahl, A. (2013). "Between a rock and a hard place"- structural dilemmas of workplace trainers in German apprenticeship training in Akoojee, Gordon, Hauschildt & Hofmann (Eds.) *Apprenticeship in a globalised world. Premises, promises and pitfalls*. INAP
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. In *Situated literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. Barton, Hamilton and Ivanic (eds.), London: Routledge.
- Beck, Ingela (2013), *Att fokusera" varandet" i en värld av görande: stöd till personal i ett palliativt förhållningssätt vid vård- och omsorgsboende för äldre*, Lunds universitet: Akademisk avhandling
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola – eller skolan som byggarbetsplats? En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Doktorsavhandling. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete 4. Stockholms universitet.
- Berglund, I. & Lindberg, V. (2012). *Pedagogiskt och didaktiskt arbete i försöksverksamheten med gymnasial lärlingsutbildning under åren 2009-2011*. Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholms universitet. Opublicerad internrapport.
- Berglund, I., Höjlund, G., Kristmansson, P. & Paul, E. (2014). Arbetsgivarnas användning av statsbidraget och erfarenheter av att ta emot lärlingselever. Skolverket.
- Berner, Boel (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of education and work*. Vol. 23, No. 1, pp 27-42
- Black & William (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*. Vol. 21(1), s 5–31
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2003). Vocational Curriculum and Pedagogy: an activity theory perspective. In *European Educational Research Journal*, Volume 2, Number 1, 2003, 6-21.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. In *Journal of curriculum studies*, Vol., 38, No 1, 31-48.
- Billett, S. (2011a). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Billett, S. (2011b). Workplace curriculum: practice and propositions. In F. J. R. C. Dochy (Ed.), *Theories of Learning for the Workplace: Building Blocks for Training and Professional Development Programmes*. London: Routledge
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: And Other Techniques for Doing Fieldwork in Modern Societies*. Malmö: Liber.
- Clarke, L. & Winch, C. Eds. (2007) *Vocational education. International approaches, developments and systems*. New York: Routledge

- Eliasson, Eva, (2009) *Metod, personlighet och forskning. Kontinuitet och förändring i vårdlärarutbildarnas kunskapskultur 1958-1999*. Doktorsavhandling Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Engeström, Y. (1994). *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*. Geneva: ILO.
- Eriksson, H. & Gunnarsson, E. (1997) *På tröskeln till omvårdnadsvärlden*. Doktorsavhandling. Sociologiska institutionen. Umeå universitet.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2002). Developing pedagogies for the contemporary workplace. In K. Evans, P. Hodkinson & L. Unwin (Eds.), *Working to learn: transforming learning in the workplace* (pp. 246 s.). London: Kogan Page.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education & Work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integreting organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (Eds.). *Workplace Learning in Context*. New York: Routledge.
- Härdig, J. (1995). *Att utbilda till arbetare. En studie av gymnasieskolans bygg- och anläggningstekniska linje och yrkeslärare*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.
- Karlsson, A-M. (2006) *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Karlsson, A-M. (2009). Positioned by Reading and Writing: Literacy Practices, Roles, and Genres in Common Occupations. In *Written Communication* 26(1), s. 53-76.
- Karlsson, A-M. & Nikolaidou, Z. (2012) Construction of caring identities in the new work order (pp507-519) In C. Bazerman et al (eds.) *International Advances in Writing Research*. Anderson SC: Parlor Press.
- Kvale, S. (2004). Praktikkens evalueringsformer. I *Uddannelse*, Vol.37, No.10, p. 36-42.
- Lagström, A. (2012). *Lärlingsläraren – en studie om hur vård- och yrkeslärarens uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Doktorsavhandling. Institutionen för vård och hälsa vid Sahlgrenska Akademin. Göteborgs universitet.
- Larsson, L. (2001). *Industri- och hantverksutbildning under två sekel*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 194. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lemar, S. & Olofsson, J. (2010). *Om lärlingsrådets funktioner*. Bilaga 4 i SOU 2010:75.
- Lindberg, V. (2003a). Learning Practices in Vocational Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 2 (157–179).
- Lindberg, V. (2003b). *Yrkesutbildning i omvandling. En studie av lärandepraktiker och kunskapstransformationer*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. HLS Förlag.
- Lindberg, V. (2007). *Skriftspråkighet inom yrkesutbildning och arbetsliv. En kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Lundahl, L & Sander, T. (1998). Germany and Sweden – Two Different Systems of Vocational Education. *TNTEE publications*.

- Lundahl, L, Erixon, I, Lundström, U. & Rönnerberg, L. (2010). Setting things right? Swedish Upper Secondary School reforms in a 40-years perspective. *European Journal of Education, Vol. 45, No.1, part I*
- Nilsson A. (2013) Lärlingsutbildningen – ett alternativ i yrkesutbildningen 1940-1975 i Håkansson, P. och Nilsson, A. (Red). *Yrkesutbildningens formering i Sverige 1940-1975*.
- OECD (2008). *Reviews of Vocational Education and Training in Sweden*
- Olofsson, J. (2005). *Svensk yrkesutbildning: Vägval i internationell belysning*
- Olofsson, J. & Panican, A. (2012). Lärlingsutbildningen - aktuella erfarenheter och framtida möjligheter. *Företagens kompetensförsörjning, rapport nr 2*.
- Olofsson, H. (2011). *Skriftbruk i fordonsverkstaden: en studie av läs- och skrivstrategier i mötet med arbetslivets texter*. Doktorsavhandling. Specialpedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Ostendorf, A. (2012). Informal workplace 'educators': The hidden protagonists of workplace learning. In L. Chisholm, K. Lunardon, A. Ostendorf and P. P. Pasqualoni (Eds.). *Decoding the meanings of learning at work in Asia and Europe*. Innsbruck university press.
- Prop. 2010/11:104. *Kvalitet i gymnasial lärlingsutbildning*. Regeringen.
- Sadler D. R. (1998) Formative Assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 77-84,
- SFS1992:394. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2007:1349. *Förordning om försöksverksamhet med gymnasial lärlingsutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:756. *Förordning om statsbidrag för handledarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLF 1999:12. *Förordning om särskilda program för gymnasieskolans nationella program*. Skolverket.
- Skolinspektionen (2011). *Arbetsplatsförlagd utbildning i praktiken – en kvalitetsgranskning av gymnasieskolans yrkesförberedande utbildningar*. Rapport 2011:2.
- Skolinspektionen (2013). *Gymnasial lärlingsutbildning. En kvalitetsgranskning av gymnasial lärlingsutbildning*. Rapport 2013:02.
- Skolverket (2000a). *Byggprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:02. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Elprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:03. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000c). *Handels- och administrationsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:07. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000d). *Omvårdnadsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Skolverket 2000:15. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan - en sammanfattande analys*. Rapport 187.
- Skolverket (2002). *Efter skolan*, Rapport 223.
- Skolverket (2012). *Gymnasial lärlingsutbildning de tre första åren 2008-2011*. Rapport 373.
- Skolverket (2013). *Utvecklingen av lärlingsutbildningen*. Rapport 397.
- Socialstyrelsen (2006). *Vård och omsorgsassistenters kvalifikationer*. Grundläggande nivå.

- SOU 2009:85. *Gymnasial lärlingsutbildning – Hur blev det? Erfarenheter från det första försöksåret*. Delbetänkande av Nationella Lärlingskommittén.
- SOU 2010:75. *Gymnasial lärlingsutbildning – Utbildning för jobb. Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning*. Betänkande av Nationella Lärlingskommittén.
- SOU 2011:72. *Gymnasial lärlingsutbildning – med fokus på kvalitet! Slutbetänkande av Nationella Lärlingskommittén*.
- Sundqvist Nilsson, U. K. (2009). *Lärlingsystem i andra länder – en jämförande studie*. Bilaga 3 i SOU 2009:85.
- Svensk Handel (2011). *Handelns kompetensbehov. September 2011*. Finns att hämta på [www.svenskhandel.se](http://www.svenskhandel.se).
- Sveriges Kommun och Landsting (2011). *Möjligheternas generation?*
- Törnquist, Agneta (2004). *Vad man ska kunna och hur man ska vara. En studie om enhetschefers och Vårdbiträdens yrkeskompetens inom äldreomsorgens särskilda boendeformer*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS förlag.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a Social System *The Systems Thinker*, 9(5).

# Bilagor

Bilaga 1: Poängplan lärling jfr nationell

Bilaga 2: Beskrivning av skolorna och lärarnas kvalifikationer

Bilaga 3: BP programstruktur

Bilaga 4: EC programstruktur

Bilaga 5: HP programstruktur

Bilaga 6: OP programstruktur

## Poängplan

**Poängplanestruktur gymnasial lärlingsutbildning i jämförelse med nationell yrkesförberedande program.**

### Jämförelsetabell av poängplaner

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

| <b>Karaktärsämnena (gemensamma, valbara)</b> | <b>1600</b> | <b>1350</b> |
|--|-------------|-------------|
| Projektarbete                                | 100         | 100         |
| Individuellt val*                            | 300         | 300         |
| <b>Totalt antal gymnasiepoäng</b>            | <b>2500</b> | <b>2500</b> |
| Varav arbetsplatsförlagt (minst)             | 1250        | 360         |

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

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

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

Senast granskad: 22 november 2008

Innehållsansvar: Gymnasieenheten

## Bilaga 2

### Beskrivning av skolorna och lärarnas kvalifikationer

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# Byggprogrammet

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

# Elprogrammet

## Kärnämnen 750

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

## Karaktärsämnen Gemensamma kurser 400

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

100

P

r

o

j

e

k

t

a

r

b

e

t

e

### Inriktning Datorteknik 300

|                    |     |
|--------------------|-----|
| Persondatorer      | 100 |
| Datorkommunikation | 100 |
| Webbdesign         | 100 |

### Inriktning Elektronik 300

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

### Inriktning Elteknik 350

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

### Inriktning Automation 300

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

## Valbara kurser 600 - 650 p

Kurser inom t. ex. följande ämnen kan erbjudas:

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

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

Kurser som skall erbjudas:

Matematik B  
Engelska B

Ind. val 300

Se gymnasieförordningen

# Handels- och administrationsprogrammet

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

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

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

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

|                              |            |
|------------------------------|------------|
| <b>Inriktning</b>            |            |
| <b>Turism och resor</b>      | <b>450</b> |
| Turism och resor             | 50         |
| Turism- natur, kultur, miljö | 100        |
| Marknad för turism           | 100        |
| Arbetsmarknad för turism     | 200        |

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

**Ind. val 300**  
  
Se gymnasieförordningen

# Omvårdnadsprogrammet

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







Stockholms  
universitet

Institutionen för pedagogik och didaktik