



# ”Du har skött dig bra”: Återkoppling inom arbetsplatsförlagt lärande utifrån yrkeselevens upplevda läroplan

(‘You’re doing good’: Feedback in workplace-based learning  
from a perspective of the experienced curriculum)

Martina Wyszynska Johansson

Göteborgs universitet, Sverige (martina.wyszynska.johansson@gu.se)

## Abstract

The article examines upper secondary students’ experiences of assessment in workplace-based learning. The research question is how the students express their self-experienced progression through their participation in feedback in workplaces. In a focus group interview study, 70 students from the Child and Recreation Programme in 10 Swedish schools participated when they were halfway through their education. Four themes emerged as the students reconciled and bridged over the discontinuities between assessment in school and in workplace-based learning. These comprised making sense of 1) explicit and 2) inconspicuous feedback, 3) a suitability for the job, and 4) a vocational attitude that was childcare or customer-oriented. The students engaged in self-assessment directed at open-ended goals of personal self-discovery and in relation to people-centered service occupations. In line with the findings, a more generous and encompassing or divergent view of assessment of vocational becoming in workplace-based learning is advocated.

**Keywords:** experienced curriculum, the Child and Recreation Programme, workplace-based learning, people-centred service occupations, feedback



## Introduktion

I gymnasial yrkesutbildning, som i Sverige huvudsakligen är skolbaserad, utgör unga elevers initiala kontakt med arbetsplatser en betydelsefull om än avgränsad del av deras utbildning. Denna artikel handlar om arbetsplatsförlagt lärande (apl) inom Barn- och fritidsprogrammet, som är ett gymnasialt yrkesprogram. Intresset riktas mot de unga elevernas sätt att hantera feedback under apl och därigenom forma sitt yrkesblivande för serviceyrken.

Tidigare forskning har pekat på att bedömning och återkoppling på arbetsplatsen innebär distinkt annorlunda erfarenheter för elever som istället har en mångårig inskolning i skolans bedömningspraktik. Yrkeslärande på arbetsplatsen erbjuder generellt, och i motsats till det skolförlagda lärandet, rikligare och mer omedelbar återkoppling till elever som yrkesutövare och deras yrkesmässiga prestationer (Kvale, 2008). Det finns dessutom fler parter inblandade och därmed även fler källor till återkoppling (Tanggaard & Emholdt, 2008), till exempel handledare, lärare och troligtvis också servicemottagare. Återkoppling från de olika parterna överlappar och kan därför förstärka elevers möjligheter att självbedöma sin prestation i förhållande till yrkesmässiga normer, men den kan också verka motsägelsefull (Kvale, 2008; Nielsen, 2008). Återkoppling i arbetsplatssammanhang kan till exempel uttryckas genom ökade befohener och erkännande (Tanggaard & Emholdt, 2008), dock behöver inte alltid verbaliseras eller göras explicit (Kvale, 2008).

I litteraturen om bedömning för lärande, som även kallas formativ bedömning, har synen på återkoppling skiftat från att vara något som ges till och fås av elever, till något som "görs" eller iscensätts i interaktion för att möjliggöra att socialt delad kunskap skapas (Shuichi, 2016). Den återkoppling som ges till eleven under apl kan i bästa fall betraktas som råmaterial för elevens meningsskapande då återkoppling inte ska förstås som en process av inpräntning (jfr Askew & Lodge, 2000). Rimligtvis måste eleverna emellertid uppmärksamma återkopplingen för att kunna handla och formas till yrkesutövare. Handledarinitierade samtal, rika på explicit återkoppling, kan bjuda in eleven till en kritisk analys av vanligt förekommande, men för yrket centrala, situationer och händelser (Green Lister & Crisp, 2007). Sådana samtal är individanpassade och hjälper till att inkludera elever i den intersubjektivitet (gemensam förståelse) som skapas kring de dagliga arbetsuppgifterna (Sandal, Smith & Wangensteen, 2014). Sandal m.fl. (2014) finner t ex att yrkeselever inom området hälsa och social omsorg uppfattar handledares återkoppling som riktad mot deras beteende, attityd, samarbetsförmåga och kommunikationsförmåga med kollegor och kunder (se även Mårtensson & Andersson, 2017).

Flera studier har belyst arbetsplatser, som arenor för oundvikliga sociala motsättningar och intressekonflikter (Billett, 2006; Tanggaard, 2006), och att dessa förhållanden också får följder för återkoppling på elevens yrkeslärande (Kvale,

2008; Tanggaard & Emholdt, 2008). Arbetsplatsens jargong, tillsammans med en specifik fördelning av tillgång till mer avancerade och självständiga arbetsuppgifter, påverkar den återkoppling som eleven får ta del av (Kvale, 2008). Matchningen mellan elevernas förväntningar och arbetsplatsens erbjudanden är viktig för eleverna och den variationen av arbetsuppgifter eleverna erbjuds ta del av (Sandal m.fl., 2014). Att behöva inta en observatörsposition gör att eleverna känner sig alienerade (a.a.). Flera studier identifierar svårigheter för elever att involveras i återkoppling när denna upplevs som bristande i konkretion och mestadels är negativ (Bakkevig Dagsland, Mykletun & Ståle, 2015; Conway & Foskey, 2015); som huvudsakligen inriktad mot färdigt resultat (Brooker & Butler, 1997) eller som motsägelsefull (Fillieattaz, 2011).

Utgångspunkten här är ett antagande om en specifik utbildningsmässig ”progressionsstig” som elever konstruerar med hjälp av sina erfarenheter på arbetsplatsen och som förväntas leda fram till det att bli en yrkesutövare (Lave & Wenger, 1991). Denna progressionsstig formas genom vad som kan kallas arbetsplatsens läroplan (Billett, 2002). Arbetsplatsens läroplan bygger på den bedömning arbetsplatsen gör och som elever kontinuerligt får ta del av genom arbetsplatsens återkoppling. Återkoppling kommunicerar arbetsplatsens bedömning och är därmed redskap för elevers självupplevda progression (Kvale, 2008). Ett antagande här är därför att denna återkoppling, som kontinuerligt sker i vardagen under apl, bidrar till elevers yrkesblivande, grundat i skolans yrkesämnesspecifika kunskapskrav och kamratgruppen som en naturlig referensram (Tanggaard, 2007).

Ett antagande här är därför att ”arbetsplatsens läroplan” (Billett, 2002, 2006) ytterst kan möjliggöra och begränsa elevers yrkeslärande på arbetsplatsen (Tanggaard, 2006). Centralt i denna artikel är hur elever kollektivt och genom interaktion med omgivningen konstruerar vad som kan betraktas som deras upplevda läroplan (*experienced curriculum*) (Billett, 2002, 2006). Genom fokusgruppsintervjuer med elever i Barn- och fritidsprogrammet riktas intresset mot vad elever betonar som signifikant när de tillfrågas om bedömning och återkoppling under apl. Artikeln avser att bidra till kunskap om hur elever, genom återkoppling, konstruerar kollektiva erfarenheter av att svara mot, det vill säga interagera med arbetsplatsens läroplan och därigenom även konstruera en upplevd läroplan. Denna läroplan konstrueras således i skarven mellan skola och arbetsplats som två ”poröst” avgränsade kontexter för yrkesblivande. Specifikt är syftet att precisera och beskriva hur elever, genom att använda det handlingsutrymme som deras ”upplevda läroplan” öppnar för dem, är delaktiga i den återkoppling som görs på arbetsplatsen (Billett, 2002, 2006). Syftet mynnar ut i följande fråga: Hur uttrycker elever sin självupplevda progression genom den återkoppling de är delaktiga i under arbetsplatsförlagt lärande?

Artikeln disponeras med avstamp i en begreppsmässig presentation av arbetsplatsens läroplan, följt av den upplevda läroplanen som uttryck för elevagens och

i relation till bedömning och återkoppling. Därefter följer en kort kontextualisering av Barn- och fritidsprogrammet i jämförelse med de liknande skandinaviska yrkesutbildningarna. Metodologiska överväganden följer därefter tillsammans med dataanalys. Resultaten presenteras under sammantaget fem huvudrubriker (i-v): i) Handledares explicita återkoppling som bekräftelse; (ii) Explicit återkoppling på kommunikationsförmåga och att våga; (iii) Implicit återkoppling driver fram självupplevd progression; (iv) Yrkesmässig skötsamhet - med återkoppling som redskap, och (v) Återkoppling på bemötande som yrkesmässig färdighet, följt av diskussion och sammanfattande slutsats.

### Arbetsplatsens läroplan

Begreppet "arbetsplatsens läroplan" (Billett, 2006) erbjuder möjlighet att perspektivera bedömning av yrkeslärande utifrån tre dimensioner, den avsiktliga, den iscensatta och den upplevda, vilka ömsesidigt hänger samman. En analytisk utgångspunkt här är att det alltid finns innehåll och intentioner för arbetsplatsförlagt lärande knutna till en specifik arbetsplats. Denna *avsiktliga* läroplan (*intended curriculum*) är avsedd att reglera de erfarenheter som ska erbjudas eleven såväl utifrån yrkesnormer som samhällets normer gällande arbetskraftsförsörjning. Arbetsplatsens avsiktliga läroplan speglar de krav som praktikgemenskapen (Lave & Wenger, 1991) ställer på elever som lär ett yrke. *Den iscensatta läroplanen* (*enacted*) sekvenserar däremot arbetsuppgifter på en specifik arbetsplats. Därmed begränsar och möjliggör den iscensatta läroplanen vad som är möjligt att lära på just den arbetsplatsen, och vem som får möjlighet att lära sig detta (Billett, 2002, 2006).

En utgångspunkt är *den upplevda läroplanen* (*experienced curriculum*) som här innebär att elevers sätt att tolka och förstå den återkoppling de tar del av på arbetsplatsen är en förutsättning för den självupplevda progressionen i utvecklingen av ett yrkeskunnande, till exempel inom servicearbete (Billett, 2002, 2006). Den upplevda läroplanen som ett analytiskt begrepp fångar elevers agens i subjektivitetsskapande, vilket sker genom deras ansträngningar att för sig själva tyda progression i yrkesblivande som en sammanhållen process (Billett, Wärvik & Choy, 2018). Elever ses som delaktiga i skapandet av, och inte som passiva mottagare av, återkoppling under apl. Genom återkoppling, implicit eller explicit genom till exempel handledares muntliga omdömen, möter elever arbetsplatsens situationsspecifika krav som kan ställa annorlunda krav än vad de är vana vid från skolans bedömning genom betygssättning. Från elevers perspektiv kan en diskontinuitet därför uppstå som kan ha att göra med en upplevd motsägelsefullhet av kraven på arbetsplatsen visavi skolans krav (Bronkhorst & Akkerman, 2016). Ytterligare handlar diskontinuitet om elevers behov att sammanföra återkoppling på olika slags kunskaper och färdigheter, till exempel deklarativ kunskap i skolan och situerat yrkesmässigt omdöme under apl.

De tvingas svara upp mot arbetsplatsens krav genom att dels uppmärksamma och tolka kraven utifrån sina referensramar, dels urskilja och välja handlingsalternativ, vilket sammantaget står för elevers delaktighet (i motsats till passivt mottagande). De kan ha egna funderingar över sin kapacitet att bidra till arbetsplatsen, sin subjektiva föreställning om eller en personlig önskan om vad progression kan innebära samt vilka förväntningar som arbetsplatsen implicit och explicit ställer och som elever ”bör” och förväntas kunna svara upp mot för att lyckas på arbetsplatsen. Återkopplingen kan därmed hjälpa elever att se sin yrkesmässiga progression i en praktikgemenskap (Lave & Wenger, 1991).

Elever formar således sin upplevda läroplan, det vill säga ett handlingsutrymme under apl i vars skapande de är aktiv part. Denna begreppsliga dimension av läroplan, som behandlar elevers perspektiv på lärprocesser och kunskapens legitimering, har sedan 1960-talet gått under flera namn, till exempel *unplanned curricula* (Goodlad, 1979) eller *curriculum-as-lived* (Aoki, 1993). Den bygger på den oförutsägbarhet som är inbyggd i elevers utbildningsmässiga erfarenheter, satt i förhållande till det utbildningsinnehåll som officiellt föreskrivs (Barone, 1980; Marsh, 2009; Schubert, 2008). En svensk översättning av Maria Andrée, *den levda läroplanen*, antyder en annan dimension av läroplansbegreppet, till skillnad från den som är i fokus här. Vidare studerar hon det som pågår i klassrummet mellan elever och lärare (Andrée, 2007). Här föreslås istället *den upplevda läroplanen* (Billett, 2002, 2006) för att specifikt rikta uppmärksamhet mot yrkeselevers kollektiva meningsskapande av erfarenhet av att utvecklas som blivande yrkespersoner.

Den *upplevda läroplanen* ger mig främst möjlighet att studera elevers erfarenheter av självbedömning av sin egen progression på vägen mot att bli en yrkesperson. Den upplevda läroplanen som analytiskt begrepp ger mig även en möjlighet att luckra upp dikotomin mellan skola och arbetsplats och kan hjälpa till att flytta fram förståelsen av denna distinktion som porös snarare än statisk (Bronkhorst & Akkerman, 2016).

Bedömningspraktiker konstitueras i samspel med människor, redskap och miljöer (se t.ex. Lindberg & Löfgren, 2010) och handlar om grunder för bedömning relativt vad och med vilka redskap bedömningarna genomförs. För elevers upplevda läroplan är bedömning, som kommuniceras via återkoppling (Taras, 2013), central som vägledning för progression. Det är enkelt att konstatera att skolans bedömningspraktiker skiljer sig från arbetslivets. Bedömning i skolsammanhang görs ofta av läraren i form av skriftliga och muntliga individuella prestationer, och där eleverna är väl bekanta med situationerna genom en mångårig ”inskolning”. Bedömning på arbetsplatsen är istället ofta situationsbunden, flyktig och sker i stunden där flera parter är mer eller mindre medvetet inblandade (Schwandt, 2005) i realisering av arbetsplatsens läroplan.



Genom arbetsplatsens återkoppling "mängdtränas" elever i att ständigt själv-bedöma sina prestationer gentemot yrkesmässiga normer. Återkoppling på arbetsplatsen är således såväl explicit som implicit, det vill säga avsiktligt uttryckt eller underförstådd (Kvale, 2008). Det är därför kanske inte alltid så tydligt för eleverna när bedömningen görs och vad den grundar sig på. De kan uppleva de skilda bedömningspraktikerna som motsägelsefulla, vilket kan resultera i en upplevelse av diskontinuitet. Det är emellertid rimligt att anta att eleverna upplever arbetsplatsens bedömningspraktiker som rättmätiga och legitima, trots att de kan kännas främmande och inte alls samstämmiga med skolans bedömningspraktik riktad mot betygssättning. Ett behov av att härbärgera olikheter uppstår och kan främja elevers yrkesblivande. En förutsättning för yrkesmässig progression är att som elev kunna förstå arbetsplatsens bedömningspraktiker genom att själv vara receptiv mot och delaktig i återkopplingen.

### Den upplevda läroplanen uttrycker elevagens

Två dimensioner av arbetsplatsens läroplan, den avsiktliga och den iscensatta, kan existera oberoende av varandra och kanske med få beröringspunkter. Den tredje dimensionen av arbetsplatsens läroplan, den upplevda läroplanen, avser möjligheter att skapa sammanhang, koherens och kontinuitet såväl inom som mellan kontexterna skola och arbetsplats. Den avsiktliga och iscensatta läroplanen kan erbjuda eller hindra elevens yrkeslärande men om så sker kan vi endast få veta utifrån elevens upplevda läroplan (Billett, 2014).

Den upplevda läroplanen öppnar ett handlingsutrymme i överlappningen mellan det avsiktliga och det iscensatta. Det handlingsutrymme som är obestämbar och sker i stunden öppnar för elevers beslutsfattande i handling. De får tillfälle att genom tolkning omformulera kraven, agera, förhandla och förkasta. Det handlingsutrymme som elever förfogar över innebär en möjlighet att ständigt (om-)tolka det som sker under apl i ljuset av tidigare erfarenheter (Dewey, 1938/1946). Deras upplevda läroplan står för möjligheter att tolka situationer och välja handlingar därefter genom att till exempel inta en observatörsposition på arbetsplatsen eller välja en alternativ handling. Elevers sätt att ta sig an erfarenheterna under apl gör den upplevda läroplanen till något personligt meningsfullt för forrådet av yrkesutövare.

En utgångspunkt här är att elevers upplevda läroplan manifesterar deras subjektivitet och därmed agens (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Miljön och elevers subjektivitet konstituerar således varandra. Manifestationer av elevers subjektivitet är avhängiga de socio-kulturella och historiska förhållanden som de är inbäddade i, och därför är nödvändigtvis begränsande. Elevers subjektivitet handlar inte om deras fria vilja att engageras i erfarenhet utan snarare om en nödvändighet till transaktion (Dewey, 2012) med miljö de själva

på så vis ofrånkomligt bidrar till att skapa. Dessa manifestationer av elevers subjektivitet som uttryck för agens modifieras av deras interpretativa arbete med återkoppling för att skapa ett sammanhang, kontinuitet och koherens.

Materiella uttryck för elevers manifestationer av subjektivitet kan vara språkliga handlingar som att förkasta, ifrågasätta eller foga sina tankesätt med vad de tolkar som de socialt och kulturellt bestämda handlingsmönstren av signifikanta andra (Edwards, 2005). Kort sagt, elevagens handlar om elevers plastiska sätt att orientera sig i riktning mot sociala praktiker som de får tillgång till (Lave & Wenger, 1991).

### Barn- och fritidsprogrammet i en nordisk kontext

För att kontextualisera studien i sitt nationella sammanhang ges här, som service till den nordiska läsaren, en enkel jämförelse med motsvarande initiala yrkesutbildningar samt en kortfattad beskrivning av det treåriga gymnasiala Barn- och fritidsprogrammet (BF).

Det finns motsvarigheter till BF i Danmark, Norge och Finland, men det är skillnader mellan utbildningarnas längd och organisering (Tabell 1).

Tabell 1. Barn- och fritidsprogrammet, nordisk jämförelse.

	Sverige	Danmark	Norge	Finland
<b>Yrkesutbildning</b>	Barn- och fritidsprogrammet	Krop og stil; Sundhet, omsorg og pædagogik	Helse- og oppvektsfag	Det humanistiska och pedagogiska området  Social-, hälso- och idrottsområdet <sup>1</sup>
<b>Utbildningens längd i år</b>	3	1,5–5,5	1+3	3
<b>Slutexamen</b>	Yrkesexamen	Utdannelsebevis	Fagbrev	Yrkesinriktad grundexamen

I likhet med Finlands motsvarighet är det svenska BF-programmet treårigt och integrerat i den allmänna gymnasieskolan, även i likhet med Norge<sup>2</sup>. Jämfört med Danmark är inslaget av arbetsplatsförlagt lärande förhållandevis litet (minimum av 15 respektive 20 veckor i Sverige och Finland). De danska<sup>3</sup> och norska

motsvarigheterna till BF-programmet är till betydande del förlagda till arbetsplatsen som lärlingsbaserade, vilket påverkar hur och när yrkeslärandet bedöms, likväl vilken formell betydelse denna bedömning får för elevens framtida yrkesutövning. Av detta följer att bedömningspraktiken under apl i BF-programmet skiljer sig i två, för bedömningspraktiker, betydelsefulla avseenden. Dels förblir svenska yrkes elever skolelever, och är inte anställda, dels får arbetsplatsen något underordnad position jämfört med i de lärlingsbaserade modellerna.

De initiala yrkesutbildningarna i Sverige betecknades före Gymnasiereformen 2011 som allmänt förberedande för ett yrkesområde med betoning på specialisering *efter* det att eleven har inträtt arbetslivet. Den senaste reformen däremot knyter an till anställningsbarhet riktad mot specifika yrken, så kallade programspecifika yrkesutgångar. Det finns tre inriktningar inom BF, som var och en leder till programspecifika yrkesutgångar: Pedagogiskt arbete, Socialt arbete samt Fritid och hälsa. Programmet utbildar således till barnskötare och elevassistent, personal inom funktionshinderområdet, väktare, personal inom fritidssektorn och personlig tränare (Skolverket, 2011). Enligt examensmålen utbildas eleven för att pedagogiskt leda människor genom att möta, assistera och stödja barn, ungdomar och vuxna i deras utveckling.

Utbildningen består av kurser i gymnasie<sup>4</sup> och programgemensamma ämnen<sup>5</sup> (yrkesämnen). Yrkesämnena har enligt explicita intentioner i Gymnasiereformen 2011 fått ett större utrymme. Under utbildningen sker en gradvis specialisering och fördjupning av yrkesämnena mot de specifika yrkesutgångarna. Specialiseringen mot yrkesutgångar sker primärt i årskurs 3, det avslutande året.

I Sverige har skolan ett myndighetsansvar för bedömning och betygssättning av elevens yrkeslärande, även under apl. Handledaren, som är anställd på arbetsplatsen kommunicerar om elevens yrkeslärande med läraren. Handledarens omdömen om elevens yrkeslärande bidrar således till lärarens bedömningsunderlag (Skolverket, 2012). Lärarens bedömningsunderlag bildar grund för betygssättning av enskilda kurser. Handledares omdömen är inte formaliserade men kan utgöra en del av underlaget för lärarens bedömning.

Kraven för bedömning av yrkeskunnande har i den utbildningspolitiska retoriken skärpts, vilket även inkluderar apl. Apl ska uttryckligen, i enlighet med Gymnasiereformens intentioner, bedömas efter de ämnesspecifika kunskapskraven i ämnesplanerna för yrkesämnena (Skolverket, 2011). Förutom specifika yrkeskunskaper ska eleven även under apl utveckla mer generella förmågor som problemlösnings-, samarbets- och kommunikativ förmåga. Syftet med apl är att hjälpa eleven utveckla en yrkesidentitet och en förståelse för yrkeskulturen, vilket sammantaget uttryckligen antas leda till att eleven blir en del av yrkesgemenskapen på en arbetsplats.



## Metod

Studien bygger på 13 fokusgruppsintervjuer med sammantaget 70 elever i Barn- och fritidsprogrammet. Samtliga elever, 54 flickor och 16 pojkar, gick årskurs 2, vilket innebär att de befann sig halvvägs i utbildningen där yrkesspecialiseringen sker successivt. För att förtydliga, elevernas erfarenheter av att lära på arbetsplatsen var genomgående mycket begränsade<sup>6</sup>. Eleverna, som representerade samtliga inriktningar (Pedagogiskt arbete, Socialt arbete, Fritid och hälsa) kom från tio skolor i västra Sverige som valdes av bekvämlighetsskäl. Samtliga elevgrupper på cirka fem–sex deltagare i varje var självrekryterade så till vida att de kontaktades och tillfrågades genom deras lärare. Före undersökningen fick samtliga deltagande elever information om studiens syfte samt blev tillfrågade att ge ett skriftligt informerat samtycke till att delta och låta mig spela in samtalen (Vetenskapsrådet, 2011). En elev avbröt sedermera deltagande. Elevernas tal avidentifierades för att kravet på anonymitet skulle kunna tillgodoses.

Fokusgruppsintervjuer valdes som en metod för att fånga elevkollektivets betydelsebildningar (Halkier, 2010). Under samtalets gång pågick ett gemensamt meningsskapande i interaktionen mellan intervjuaren och deltagarna. För att stimulera elevers deltagande (Hill, 1998), användes en intervjuguide med få och öppna frågor, i form av en stor och för samtliga deltagande lättillgänglig tankekarta (Thomsson, 2010), till exempel ”vad tittar handledare på när de bedömer?”. I fokusgruppsintervjuer kan man dra nytta av att deltagarna har något gemensamt, till exempel att de går samma utbildning som fallet var här samtidigt som variation av åsikter välkomnas (Gibbs, 2012). Samtliga intervjuer, som varade mellan en och en och en halv timme, genomfördes i skolans lokaler och i anslutning till undervisning, för senare transkribering. Det transkriberade materialet omfattade cirka 200 sidor datautskriften av tal med alla ordförekomster återgivna ordagrant, inklusive omtagningar och felstarter (Linell, 1994). Under fokusgruppsintervjuer förekom olika samtalsmönster, men lärarledd gruppdiskussion dominerade med ganska få tillfällen av informella elevutväxlingar och flera inslag av utvärdering (Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007), till exempel när eleverna spontant initierade samtal om hur apl kunde förbättras. Under transkriberingen, som är en del av analysarbetet, uppmärksammades hur samtliga elever i grupper iscensatte en dialog mellan olika ståndpunkter snarare än mellan fysiska personer. Genomgående och som led i analysarbetet uppmärksammades hur de fysiskt frånvarande, och därför ”virtuella” rösterna, exempelvis handledares utsagor, indirekt trädde fram i elevernas berättande (Wertsch, 1992). Dessa vad man kallar citat (av t.ex. ”handledarrösten”) stimulerade till elevsamtal genom att på så vis initiera och upprätthålla dialog mellan elever, handledare och lärare, även om endast elever fysiskt deltog i samtalen. Genom att inleda dialog med de virtuella rösterna uttryckte eleverna sina ställningstaganden genom att exempelvis markera avståndstagande. Analysen av data genomfördes

genom att först identifiera episoder där olika *topics* (tema) förekom för efterföljande analys av mer övergripande *themes* (temata) (Marková m.fl., 2007). Temata står för elevers *explicita*, verbala föreställningar som de ger uttryck för i tal. För framställande av temata samt för att skapa överblick över empirin användes några basfunktioner i ett dataprogram för kvalitativa analyser (NVivo10).

Analysen omfattade två steg, varav det första empirinära var att identifiera alla förekomster av elevtal om handledares bedömning och återkoppling under apl. Dessa utsagor ligger till grund för analysen och resultaten som presenteras i artikeln. Betydelseskilnaden i fråga om båda termerna, bedömning och återkoppling, visade sig analytisk eftersom eleverna tenderade att använda dessa synonymt. Sedan analyserades elevutsagorna genom att uppmärksamma hur eleverna genom interaktion i samtal gav uttryck för olika sätt att förhålla sig till och hantera den information från arbetsplatsen som värderade prestationerna under apl. Analysens syfte var att identifiera tematiska mönster i det eleverna framhöll som signifikant avseende återkoppling under apl, i ett kollektivt samtal under intervjuarens ledning (Marková m.fl., 2007). Därigenom utmejslade elever sin upplevda läroplan genom reflektion över sina erfarenheter av att svara upp mot övriga dimensioner av arbetsplatsens läroplan, det vill säga den avsiktliga och den iscensatta.

## Resultat

Fyra teman som identifierats, det vill säga elevernas arbete med dels implicit, dels explicit återkoppling; återkoppling på yrkesmässig skötsamhet och, slutligen, återkoppling på yrkesmässigt bemötande, redovisas i resultatdelen nedan under fem huvudrubriker varav de två sista disponeras i underrubriker. Citaten nedan är valda för att illustrera hur eleverna i samtalen skapar en upplevd läroplan och därigenom ett handlingsutrymme för sin självupplevda progression i yrkeslärande på arbetsplatsen.

### (i) Handledares *explicita* återkoppling som bekräftelse

Eleverna sökte muntlig bekräftelse på sin självupplevda progression av sina handledare. Det framstod som värdefullt för eleverna att höra att de hade lyckats med de för yrket centrala uppgifterna. Den *explicita* återkopplingen likställdes för eleverna med ett samtal som initierades av handledaren. Samtalen uppgavs kunna uppstå spontant i samband med en arbetsuppgift eller vara planerade och regelbundet återkommande. I en elevberättelse frågade handledaren och tillika personlig tränare: "hur skulle du ha gjort?" när eleven fick vara med på ett individuellt träningspass med en kund. Handledarens fråga gav eleven möjlighet att svara och öppnade därigenom för ett givande och tagande av återkoppling i stunden, och i anslutning till en yrkesmässigt central arbetsuppgift. Ett annat exempel på samtal initierat av handledaren återgavs av eleven så här: "Vi pratade ju lite

om hur dagen har gått, vad har du lärt dig, vad har varit mindre bra”, vilket inbjöd eleven till att betrakta sin självupplevda progression som en pågående, *open-ended* process. Genom explicit återkoppling bjöd handledare in till återkommande analyser av yrkesrelevanta, men vardagliga och kritiska, händelser.

Eleverna uppskattade att få kontinuerlig återkoppling som dessutom lyckades bekräfta dem som visserligen noviser men som ”ändå fick vara med och hade någon röst att säga till dem”. Upplevelsen att få vara en som man räknar med på arbetsplatsen var viktig för eleverna trots att de samtidigt gav uttryck för en perifer roll som apl-elev: ”Alltså självständigt, självständigt, alltså vi kan ju egentligen ingenting, utan det lär vi oss där genom att gå med, men delaktighet är viktigt”. Att få återkoppling från en kunnigare person som eleven fått följa med på arbetsplatsen, och utifrån elevernas egna förutsättningar relativt arbetsuppgiften, framstod därför som viktigt som bekräftelse på den självupplevda progressionen.

#### (ii) Explicit återkoppling på kommunikationsförmåga och att våga

Föreställningen om en viss arbetsuppgifts svårighetsgrad som något föränderligt, från att ha varit nytt och därför svårt till rutinmässigt (och enkelt), varierade enligt eleverna. Denna upplevelse av variation som förändring var en viktig komponent av den upplevda läroplanen. Svårighetsgraden på arbetsuppgifterna kan inte i förväg och en gång för alla bestämmas utan att behöva ta individuell hänsyn. Att kunna kommunicera med främmande vuxna i ett yrkesmässigt sammanhang som till exempel en stor träningsanläggning konstruerades av elever som en gradvis process av att växa in i en praktikgemenskap. Hur de valde att svara upp mot dessa krav verkade vara beroende av deras tidigare erfarenheter och föreställningar om sin egen förmåga som gradvis utvecklats, det vill säga det som formar elevens upplevda läroplan. Eleverna visste att vägen från att vilja och våga till att lyckas kunde variera, och därför efterlyste de handledares återkoppling på hur väl de hade utvecklats över tid utifrån sitt personliga utgångsläge. Följande exempel handlar bland annat om att hantera kundkontakter vid receptionen på en stor träningsanläggningskedja, vilket eleverna från inriktningen Fritid och hälsa upplevde som en stor utmaning. Att få växa med uppgiften, som eleverna nedan talade om, var beroende av att eleverna blev bekanta med arbetsplatsen och människor som fanns där, vilket tog tid även om uppgiften senare för eleven kunde framstå som förhållandevis enkel.

Elev 1: När man kom in det kanske tog typ tre veckor för mig innan jag gjorde, hade min första samling där då hade jag lärt känna dem på platsen och sedan är det kul om de sade typ ”men den här gången blev det bättre”. Att det blir bättre hela tiden, att man kanske typ utvecklade sig, gjorde det bättre nästa gång och det höll på. Det är också så man kan bli bedömd på.

Elev 2: Man växer ju in sig i rollen efter ett tag. Elev 3: Mm.

Elev 2: När jag stod i kassan de första två veckorna så vågade inte jag svara i telefon. Elev 3: (skratt) Inte jag heller. Elev 2: Men efter ett tag så var det bara: ”Jag tar

det, jag tar det". Man växer in. Man skulle också kunna sätta betyg på hur man utvecklats efter tiden. Elev 3: Ja.

Den personliga upplevelsen av *stegvis* progression, som eleverna önskade få bekräftelse på ("betyg"), men inte tyckte att de fick tillräckligt mycket, medförde att de successivt kände sig allt säkrare på att ta sig an arbetsuppgifter. Att själva våga ta sig an nya arbetsuppgifter såväl som att utveckla sin kommunikationsförmåga var för eleverna något som de önskade explicit återkoppling på, vilket således bekräftade deras självupplevda progression.

### (iii) Implicit återkoppling driver fram självupplevd progression

Återkoppling under apl tonade fram i elevberättelserna som mer än bara ord. Genom att tolka den implicita återkopplingen, arbetsplatsens signaler till eleven, och anpassa sitt handlande därefter, beskrev eleverna hur deras självupplevda yrkeskunnande utvecklades. Citatet nedan är ett exempel på hur en elev, som valt inriktningen Fritid och hälsa, utifrån en central aspekt av yrkeskulturen blev varse arbetsplatsens iscensatta läroplan. Eleven kände sig manad att bevisa sin arbetsduglighet för omgivningen då han uppfattade att arbetsplatsen hade fått ett ofördelaktigt första intryck av honom. De såg eleven som "bara intresserad av att bygga muskler". När eleven förstod detta öppnades olika vägar att hantera situationen. Eleven sattes på prov, fick bekänna färg och gjorde sin läxa. När eleven mot slutet av sin praktikperiod fick förtroendet att vara personlig tränare åt platschefen upplevde eleven detta som en implicit, men tillräcklig, återkoppling på framgång, och då var muntlig återkoppling överflödigt. Den implicita återkopplingen hjälpte eleven till en ny insikt i situationen, då mycket stod på spel för eleven:

Intervjuare: Får ni visa upp vad ni kan?

Elev 1: Ja, det tycker jag. Elev 2: Mm.

Intervjuare: Här på inriktningen?

Elev 3: Jag vet faktiskt inte riktigt. På min sista praktik måste jag erkänna att det kändes så att jag blev lite dömd från början men jag fick avsluta med att vara personlig tränare för platschef så då tyckte jag att det spelar ingen roll.

Intervjuare: När du säger "dömd" hur tänker du, kan du berätta lite.

Elev 3: Nej men jag tyckte att jag blev lite dömd där efter min kropp, att de tänkte väl lite "han är bara intresserad av att bygga muskler och det är allt han kan". Lite så kände jag väl att det var väl även där jag fick lära mig mycket hur mycket utseendet bedöms så jag skulle inte bara se det som något negativt, eller för mig kanske det blir negativt, men man måste också våga se att det faktiskt är så här eftersom människor bedömer så här.

Av utdraget ovan drar jag slutsatsen att eleven fick tillfälle att kämpa sig upp från det självupplevda underläget för att till slut bevisa sin förmåga i en yrkesmässigt komplex och prestigefylld arbetsuppgift att vara personlig tränare för platschef. Den implicita återkopplingen som eleven uppmärksammade, tog vara

på och tolkade, inom det handlingsutrymme som elevens upplevda läroplan erbjöd, blev en drivkraft för yrkeslärande. Den implicita återkopplingen som drev fram den yrkesmässiga progressionen blev elevens redskap att såväl kliva in i som att starkare knyts till en praktikgemenskap. Den implicita återkopplingen fick eleven att för sig själv omförhandla kraven den iscensatta läroplanen ställde. Eleven kunde därefter anpassa sina handlingar med nyvunnen vetskap om arbetsplatsens bedömning och dess krav, som var inbäddade i praktikgemenskapen på en specifik arbetsplats.

#### (iv) Yrkesmässig skötsamhet – med återkoppling som redskap

Elevernas sätt att uttrycka sina föreställningar om skötsamhet och duglighet för en yrkesverksamhet är en aspekt av elevens upplevda läroplan. Att bevisa sin lämplighet som yrkesverksam i en praktikgemenskap, som diskuterats i föregående avsnitt, föreföll i elevberättelserna som en anpassning till de krav eleven har omtolkat för att förstå. För en grupp barnskötare framstod apl som ett allmänt prov på att vara duglig för verksamheten, att vara och visa sig lämplig för yrket: ”Praktiken är ju till för oss för att vi ska se hur det går till i arbetslivet så vår handledare betygssätter oss på det som denna sett, att vi har gjort, hur bra vi passar in i yrket”. För eleverna gällde det att få återkoppling på att man har blivit godkänd på ”arbetsduglighetsprovet”. Att sköta sig framträdde som något för-givettaget för eleverna och något som villkorade framgång under apl. Som framgår i utdraget nedan var dock inte kriterierna för skötsamhet explicita.

Intervjuare: Men hur bedömer man det då? Elev 1: Mm.

Elev 2: Det är väl att handledaren på praktikplatsen skriver att ”hon har gjort det hon skulle” eller typ (skratt).

Elever: Ja.

Elev 1: ”Hon gör sitt arbete”.

Elev 2: Ja, ”noga” typ.

Elev 1: ”Driven ambitiös” (skratt).

Eleverna talade genomgående om kriterier för skötsamhet som att ”man har varit där”, ”gjort det hon skulle”, ”noga”, varit ”driven och ambitiös”, ”hur mycket framåt man är” och om man verkar ”intresserad”. Att sköta sig kunde vara en balansakt svår nog att upprätthålla. Det gällde enligt eleverna att verka engagerade, självständiga och initiativrika men i lagom mängd. Att vara för frågvis kunde vara till elevens nackdel och leda till funderingar på arbetsplatsen: ”Detta frågade hon igår, varför frågar hon idag igen?”. Av elevberättelsen drar jag därför slutsatsen att kraven och förväntningar på elevens skötsamhet även kunde begränsa deras handlingsutrymme genom otydlighet och ibland även motsägelsefullhet (”lagom frågvis”) när arbetsuppgifterna och därmed återkoppling inte var givna som i avsnittet nedan.



### *Otydlig återkoppling på yrkesmässig skötsamhet*

Skötsamhet, som eleverna strävade att få återkoppling på, "tvingade fram" uppfinningsförmåga, i synnerhet när de upplevde att arbetsuppgifterna var diffusa. När arbetsuppgifterna var oklara blev även återkoppling diffus enligt eleverna. Det var bekymmersamt för eleverna att inte veta genom vilka specifika arbetsuppgifter de skulle kunna visa sin yrkesmässiga skötsamhet. Vissa elever sökte lösning på problemet att inte veta hur de skulle kunna göra sig användbara under apl genom att pröva sig fram och skapa egna arbetsuppgifter.

Elev 1: När jag praktiserade i en klass med fyror så visste hon inte vad jag skulle göra heller riktigt eller jag hjälpte till och så men jag fick nästan planera lite själv och göra en egen barnmassage... Elev 2: Mm.

Elev 1: Och försöka improvisera (skratt) lite.

Elev 3: Så var det för mig också att de inte visste vad jag skulle göra där så jag fick hitta på ... Elev 2: Ja. Elev 3: Någoting att göra liksom.

Elev 2: Men det är så att så var det senast för mig också. Hon visste inte hur hon skulle bedöma heller. Elev 1: Nej. Elev 2: Jag skulle kollat på liksom och mer än så kan jag knappt göra just på den platsen då, men hon sade det att "jag vet inte vad jag ska bedöma riktigt men ja" (skratt) "du har skött dig bra". Elever: Mm. Elev 2: Ja, det är mer det de bedömer nästan.

Otydlig återkoppling och upplevelsen av uppgifter som diffusa, enformiga eller med bristande progression, som eleverna gav uttryck för ovan, kan ses som uttryck för elevens upplevda läroplan, vad den erbjuder och vilka val av olika handlingar den leder till. Oklara arbetsuppgifter kan ha fler negativa följder. För det första kan elevens tillgång till rik återkoppling begränsas. För det andra begränsas elevens möjlighet till att uppmärksamma de yrkesmässiga normerna för godtagbart yrkeskunnande. För det tredje försvåras elevens träning i självbedömning. Eleven i utdraget ovan försökte svara upp mot otydliga förväntningar genom att uppfinna egna arbetsuppgifter ("barnmassage, improviserar, hjälper till, hittar på") för att göra sig användbar på arbetsplatsen. En annan möjlighet, som andra elever valde eller skulle kunna välja, var att inta en observatörsposition. Rollen som apl-elev utifrån arbetsplatsens iscensatta läroplan blev att stundtals betrakta det som sker, "kolla på", snarare än att få utföra arbete själv enligt deras utsagor. Detta hindrade inte vissa elever att ta initiativ till egna tolkningar av vad som behövdes göras på en arbetsplats. Andra intog en mer passiv observatörsposition utifrån den upplevda läroplanen. Den av eleven intagna observatörspositionen begränsade rimligtvis återkopplingen. Det aktiva och prövande lösningsinriktade sättet bekräftade istället elevernas självupplevda progression genom de ökade möjligheter till återkoppling på arbetsplatsen som därigenom gavs.

Sammanfattningsvis, av elevernas utsagor att döma, handlade återkoppling under apl om deras tolkning av de ibland motsägelsefulla signalerna från arbetsplatsen i syfte att de skulle få visa sin yrkesmässiga skötsamhet. Det gällde för



eleverna att dels tyda och följa de implicita reglerna för uppförande (”framåt”, ”intresserad” etc.), dels skapa egna arbetsuppgifter (”barnmassage”, ”improviserar”) som bekräftade deras självupplevda progression, troligen genom att ge fler tillfällen till rik återkoppling.

#### (v) Återkoppling på bemötande som yrkesmässig färdighet

Yrkesmässigt bemötande är centralt inom de yrken BF leder till och utgör grunden för förmågan att leda människor. Yrkesmässigt bemötande var en aspekt av det specifika yrkeskunnandet i BF. Samtliga elever uppmärksammade att yrkesmässigt bemötande utgjorde en grund för handledares bedömning, och följaktligen även återkoppling som synliggjorde denna bedömning för eleverna.

Innebörden av bemötande som yrkesmässig färdighet var emellertid inte något givet utan var något som eleverna försökte förstå med hjälp av arbetsplatsens återkoppling och som elevens upplevda läroplan öppnade tolkningsutrymme för. Att förstå och artikulera bemötande som en yrkesmässig färdighet med hjälp av arbetsplatsens återkoppling vittnade om elevens självupplevda progression. I elevberättelserna om bemötande som bedömningsgrund varierade talet om bemötande utifrån två logiker, beroende på vilken inriktning de gick: omsorgsinriktat bemötande respektive kundbemötande.

#### *Det omsorgsinriktade bemötandet – med återkoppling som redskap*

Barnskötarnas omsorgsinriktade bemötande handlade om att skapa tillit hos barnen genom trygga relationer varigenom ”barnen tyr sig till” och att ”barnen tycker om, att de *kan* känna att de verkligen kan gå och sitta i knät”. Att sitta i knät hos barnskötaren och som barn känna trygghet i att vilja och välja att kunna sitta i knät hos barnskötaren var inte nödvändigtvis samma sak. Eleverna uppmärksammade denna nyans av yrkesmässigt handlande genom arbetsplatsens återkoppling.

Intervjuare: Vad tittar handledare på?

Elev 1: Det är väl helheten ... Elev 2: Ja. Elev 1: Där.

Elev 3: Hur vi hanterar eller är ... Elev 2: Mm. Elev 3: Bland barnen.

Elev 1: Hur man löser situationer ... Elev 3: Mm. Elev 1: Bemöter barnen är ... Elev 2: Mm. Elev 1: Väldigt viktigt.

Elev 3: Em barnen liksom tyr sig till ...

Elev 1: Om man tar initiativ så man inte bara står där.

Elever: Ja, precis.

Elev 3: Och så ser de väldigt mycket på min praktik att barnen tycker om att de **kan** känna att de verkligen kan gå och sitta i knät och så där. Så de kollar ju på helheten som du sade.

Elever: Mm.

### *Kundbemötandet – med återkoppling som redskap*

Återkoppling på bemötande för de personliga tränarna uppmärksammade hur väl eleverna lyckades entusiasmera kunder genom den energi och glädje som ens kropp förväntades utstråla. Även kroppens utseende som förväntades "gå hem" hos olika kundkategorier var viktigt för återkoppling på kundbemötande. Kriterier för kundbemötande under apl artikulerades enligt elevens upplevda läroplan som krav på arbete med "sig själv" genom att vara "rakryggad", "pigg och glad" för att därigenom svara upp mot arbetsplatsens iscensatta läroplan:

Intervjuare: Vad tittar handledarna på?

Elev 1: De tittar ju mycket på hur du har det med energi, hur du klarar av olika situationer och hur du bemöter olika medlemmar. Elev 2: Mm.

Elev 3: Det är mycket det sociala, det är inte så mycket hur bra man städar och sådant, utan hur man bemöter andra människor. (...)

Elev 1: Man kan inte stå vid receptionen och bara hänga där, utan du ska vara rakryggad, du ska vara framåt när de (medlemmar) kommer in så ska du säga: "Hej, allt bra med dig? Ska du träna idag?"

Elev 4: Man ska vara pigg och glad.

Elev 1: Precis, det går inte ha att du hänger vid receptionen, att du sitter ner.

Sammanfattningsvis framstår i elevberättelserna kraven på yrkesmässigt bemötande som yrkesspecifika och är därför givna utifrån en praktikgemenskap typiskt för ett yrkesområde, till exempel personlig tränare eller barnskötare. Kraven för yrkesmässigt bemötande framstår emellertid som något eleverna arbetar med att tolka för att förstå, urskilja handlingsalternativ och välja handlingar i elevens upplevda läroplan. På så vis skapas det yrkesmässiga bemötandet i det handlingsutrymme som deras upplevda läroplan erbjuder. Återkoppling under apl är i själva verket redskap för skapande av det yrkesmässiga bemötandet.

## Diskussion

För elever i denna studie utgör skolans bedömningspraktik en slags intersubjektiv fond. Den grundas främst i skolans summativa sätt att värdera kunskap i relation till explicita lärandemål med på förhand preciserade kvalitetsnivåer (kunskapskrav) och betyg. I fokusgruppsintervjuerna talade elever omväxlande och ibland även synonymt om betyg, bedömning och återkoppling under apl. Att tala om behovet av bekräftelse på progression som betyg under apl framstod därför som ganska naturligt för eleverna (*Man växer in. Man skulle också kunna sätta betyg på hur man utvecklas efter tiden*).

Detta betyder dock inte att eleverna utläste sin progression i yrkesblivande genom att benämna denna i skolmässiga termer av specifika lärandemål. Elevernas självupplevda progression i yrkesblivande handlade istället om att mejsla

fram ett särskilt, och ett ”inifrån” förhållande till yrkespraxis. De försökte samtidigt orientera sitt handlande i riktning mot ett yrkesspecifikt etos eller överordnande värden, till exempel omsorg om kund, respektive omsorg om ett litet barn. Dessa värden, kännetecknande för bemötande av kund respektive inriktat mot omsorg, fanns kondenserade i elevernas tal om återkoppling. Därför framstod yrkesskötsamhet för eleverna som den grund mot vilken de mätte sin progression.

Elevernas erfarenhet av arbetsplatsens återkoppling på yrkeslärande inom apl tonade fram som bedömning av allmän vuxen pålitlighet och lämplighet för yrket, vilket kanske är förståeligt när eleverna var halvvägs genom sin utbildning. Men den skötsamhet som eleverna i studien talade om var inte något vardagligt trivialt utan en yrkesmässig skötsamhet som lade grunden för den självupplevda progressionen. De sätt att yrkesmässigt bemöta andra, som identifierats här, handlade om att utveckla såväl nya sätt att kunna som att vara en yrkesperson. Sätten att bemöta den Andra formade också en specifik yrkesskötsamhet, vilket tonade fram i elevberättelserna som en grund för bedömning under apl.

Elevernas självupplevda progression handlade om att våga kliva ur tonårsrollen, vilket tonade fram i samtalen som en tydlig kvalitet. Framförallt framstod modet att våga överskrida de invanda handlingsalternativen, inbyggda i rollen som tonårselev, som en kvalitet i sin egen rätt. Detta mod handlade om att utan stöd i kamratgruppen våga utsätta sig för kritik i relation till arbetsuppgifter som krävde att ungdomarna tydligt klev ur tonårsrollen för att interagera med vuxna i exempelvis en säljsituation i en träningsanläggning. Dessa interaktioner med vuxenvärlden formades här utifrån omsorg i mänskliga möten, det vill säga omsorg om kund respektive omsorg om förskolebarn.

Kriterier för skötsamhet var enligt eleverna ofta implicita, vilket bidrog till att deras handlingsfrihet att utläsa samt uttrycka progression under apl verkade beskuren. Elevernas handlingsfrihet i iscensättande av interaktion med hjälp av feedback begränsades såväl av deras perifera ställning på arbetsplatsen (Lave & Wenger, 1991) som av deras position som gränsöverskridare och budbärare mellan bedömningspraktiker i skola och arbetsplats. Det var tydligt i samtalen att eleverna önskade att tillhöra en praktikgemenskap under apl och ville visa sig lämpliga för yrkesverksamheter genom att vara ”framåt och intresserade”. Dessutom var eleverna medvetna om att handledares återkoppling skulle bidra till yrkeslärares bedömningsunderlag och således till betygssättning av elevens prestationer i enskilda kurser.

De svårigheter att iscensätta återkoppling som identifierats i tidigare forskning (Bakkevig Dagsland, Mykletun & Ståle, 2015; Brooker & Butler, 1997; Conway & Foskey, 2015; Fillieattaz, 2011) kompletteras här med resultat som visar hur elevagens formar progression, sett från elevperspektiv. Konkret innebär detta att eleven *kan* undanröja hinder som den iscensatta läroplanen kanske med-

vetet eller omedvetet ställer upp och kan dessutom på egen hand omvandla hindren till en sporre, som till exempel den blivande personlige tränaren gav uttryck för. Den blivande personlige tränarens erfarenhet visade hur återkoppling under apl kunde handla om att lyckas avkoda implicita budskap genom att läsa mellan raderna. Den implicita återkopplingen, som den personlige tränaren upplevde som personinriktad och "orättvis", var kanske svår att avtäcka. I hans fall fungerade den dock som en drivkraft för att bevisa duglighet. Därmed stimulerades progressionen av elevens uppfinnings- och lösningsförmåga. En tidigare studie har dock visat att otydliga signaler om vad som krävs snarare kan resultera i en känsla av utanförskap för eleven på arbetsplatsen (Sandal m.fl., 2014). I samma studie (Sandal m.fl., 2014) framkom att eleverna uppskattade handledares mer allmänna återkoppling på deras sociala kompetens. I kontrast till detta ifrågasatte eleverna i denna studie legitimiteten i handledares omdömen gällande social kompetens som gavs i allmänna ordalag. Detta gällde i synnerhet när arbetsuppgifterna saknade relevans för eleverna genom att framstå som otydliga, för basala eller *ad hoc*.

I linje med tidigare forskning visar denna studie att handledarinitierade samtal kan synliggöra och bekräfta den upplevelse av progression som eleverna utvecklar under sin apl (Green Lister & Crisp, 2007; Mårtensson & Andersson, 2017; Sandal m.fl., 2014). Eleverna i denna studie uttryckte till exempel ett stort behov av muntlig bekräftelse på sitt värde som en grund för att upptas av praktikgemenskapen (Lave & Wenger, 1991; Nielsen, 2008). Samtal med handledare framstod för eleverna som ett påtagligt bevis för deras värde för arbetsplatsen. Under apl stimulerade handledarledda, explicit återkopplande samtal en kritisk men öppen analys (*hur skulle du ha gjort?*) av för yrket centrala och vanligt förekommande händelser (Green Lister & Crisp, 2007). När lärprocesserna (inriktade mot yrkesskötsamhet) under apl upplevdes som öppna, flyktiga och ibland även diffusa önskade eleverna i studien återkoppling på den stegvisa utvecklingen, på hur svårigheter kunde övervinnas och att det de gjorde blev bättre ju mer de tränade.

För att summera, sett ur elevperspektiv ges återkoppling under apl inte i relation till mål som preciserats i termer av lärandemål i en kursplan. De aspekter som återkoppling under apl riktades mot, till exempel yrkesskötsamhet och yrkesmässigt bemötande, framstod i elevberättelserna som öppna och obestämbara. Här kan noteras att vuxna på en arbetsplats alltid kan komma att ställa andra krav än det som explicit formulerats i skolans kursplaner. Skolans kursplaner bortser ifrån de specifika hinder och möjligheter som kan finnas inom arbetsplatsens avsiktliga och iscensatta läroplan. Elevernas upplevda läroplan framstod i denna studie som det handlingsutrymme där de utvecklade de mer generella förmågorna som nämnts tidigare, till exempel kommunikativ förmåga, uppfinningsrikedom, lösningsförmåga och framförallt mod att våga ta sig an nya uppgifter som unga på tröskeln till vuxna. Dessa förmågor förvandlas under apl

till yrkesspecifika färdigheter i ett specifikt sammanhang. Eleverna socialiseras in i en vuxen yrkesgemenskap som en del i sitt vuxenblivande under tonåren. Det är dessa aspekter av yrkeskunnande som återkoppling under apl också kan riktas mot.

För att elever själva ska uppleva progression i sitt yrkesblivande behöver deras kompetens att överskrida gränser mellan hur återkoppling görs i skolan och på arbetsplatsen stärkas. Att stödja elevers kompetens att aktivt forma återkopplingsprocesser under apl handlar ytterst om att stödja deras kompetens som (skola-arbetsplats) gränsöverskridare (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst & Akkerman, 2016; Tanggaard, 2007). Följaktligen behövs olika stödjande åtgärder för att träna elevers motståndskraft mot arbetsplatsens ”omilda” eller förtäckta bedömnings sätt och som de är ovana vid att urskilja och hantera. Elever behöver stöd i att träna uthållighet och i att hålla fast vid den återkoppling som de blir varse under apl. Både yrkeslärare och handledare har en roll att spela för att stödja elevers möjligheter till att involveras i återkoppling under apl och att synliggöra hindren som kan aktualiseras genom såväl den avsiktliga som den iscensatta läroplanen (Billett m.fl., 2018). Ett konkret sätt, som framträder i ljuset av denna studie, är att tillsammans med elever identifiera ”svårighetstrappan” rörande vanligt förekommande uppgifter som eleven introduceras i att utföra under apl.

Denna studie visar diskursiva mönster i 70 elevers resonemang kring bedömning av progression i utbildning centrerad till människo- eller serviceyrken och inom apl, vilket har sina begränsningar och svårigheter. Fokusgrupperna skulle kunna vinna på att föregås av exempelvis observationer för att försäkra sig om större konkretion och detaljrikedom i elevers tal. Att tala om bedömning i skolsammanhang, i synnerhet när elevernas erfarenheter av apl var knapphändiga, upplevdes generellt av dem som ganska besvärande och abstrakt. En annan svårighet handlar om den förmodade snedrekrytering av elevurvalet som medför att elever med problematisk inställning till skolans bedömningspraktik inte kommer till tals här. Sammantaget har min ambition varit att i förgrunden placera elevers perspektiv på hur deras prestationer under apl värderas när de är halvvägs i sin yrkesutbildning.

### Sammanfattande slutsats

I denna artikel argumenterar jag följlaktligen för en mer ”generös” och tillåtande betraktelse av vad eleven *faktiskt* och *självo-reflektivt* lär under apl, alltså en mer divergerande bedömning av kunskap (Schuichi, 2016) i kontrast till kriteriedriven bedömning utifrån alltför specifikt formulerade lärandemål. Elevers upplevelse av progression i sitt yrkeslärande grundas i deras osäkra roll som novis snarare än den progression som artikuleras genom den avsiktliga (t.ex. ämnes-

mål och kunskapskrav) och iscensätta arbetsplatsens läroplan. Elevens delaktighet i återkopplingen, som möjliggörs inom elevens upplevda läroplan, tillskrivs här ett eget värde som en förutsättning för yrkeslärande i en praktikgemenskap, vilket bygger på självbedömning. Att se yrkeselevens prestation under apl endast genom de krav som den avsiktliga och iscensatta arbetsplatsens läroplan formulerar missar att ge rättvisa åt de lärprocesser som eleven är med om att forma, och det är dessa processer som återkoppling kan stödja. Elevens erfarenheter av återkoppling som redskap för yrkeslärande under apl kan dessutom skapa en grund för skolans förändrade bedömningspraktiker, där bedömning är redskap *för*, och inte endast *av*, lärande.

## Slutnoter

<sup>1</sup> <https://studieinfo.fi/wp/yrkesutbildning/vad-kan-jag-studera-inom-yrkesutbildning/>

<sup>2</sup> Norge tillämpar en 2+2-modell för de gymnasiala yrkesprogrammen. Under de första två skolförlagda åren förekommer kortare perioder då elever prövar ett eller några yrken på arbetsplatsen inom ramen för programmet.

<sup>3</sup> Där perioder av skolförlagd utbildning växlar med perioder i arbetslivet.

<sup>4</sup> Engelska, historia, idrott och hälsa, matematik, naturkunskap, religionskunskap, samhällskunskap och svenska eller svenska som andraspråk.

<sup>5</sup> Programgemensamma eller yrkesämnen på Barn- och fritidsprogrammet omfattar hälsa, naturkunskap, pedagogik, samhällskunskap och svenska eller svenska som andraspråk.

<sup>6</sup> Tio elever i urvalet hade vid tidpunkten för intervjuer ännu inte genomfört apl.

## Om författaren

**Martina Wyszynska Johansson** är universitetslektor vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Martinas forskningsintresse är rekontextualisering av yrkeskunskaper inom och tvärs över meningsbärande kontexter. Hon studerar människors erfarenheter av att skapa mening av rekontextualisering av kunskap i relation till didaktiska spørsmål som bedömning och utveckling av yrkesidentitet. Martina är huvudsakligen verksam inom yrkeslärarutbildningen vid Göteborgs universitet.



## Referenser

- Andrée, M. (2007). *Den levda läroplanen: En studie av naturorienterande undervisningspraktiker i grundskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Aoki, T.T. (1993). Legitimizing lived curriculum: Towards a curricular landscape of multiplicity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(3), 255–268.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pongs and loops: Linking feedback and learning. I S. Askew (Red.), *Feedback for learning*, (s. 1–17). London: Routledge.
- Bakkevig Dagsland, Å.H., Mykletun, R.J. & Einarsen, S. (2015). ”We’re not slaves – we are actually the future!” A follow-up study of apprentices’ experiences in the Norwegian hospitality industry. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 460–481.
- Barone, T.E. (1980). Effectively critiquing the experienced curriculum: Clues from the ”New Journalism”. *Curriculum Inquiry*, 10(1), 29–53.
- Billett, S. (2002). Workplace pedagogic practice: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies* 50(4), 457–481.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 38(1), 31–48.
- Billett, S. (2014). Learning in the circumstances of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 33(5), 674–693.
- Billett, S., Wärvik, G.-B. & Choy, S. (2018). Concepts, purposes and practices across national curriculum. I S. Choy, G.-B. Wärvik & V. Lindberg (Red.), *Integration of vocational education and training experiences. Purposes, practises and principles* (s. 327–344). Singapore: Springer.
- Bronkhorst, L.H. & Akkerman, S.F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18–35.
- Brooker, R. & Butler, J. (1997). The learning context within the workplace: As perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(4), 487–510.
- Conway, M.-L. & Foskey, R. (2015) Apprentices thriving at work: Looking through an appreciative lens. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 332–348.
- Dewey, J. (1938/1946). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. & Deen, P. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–182.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.

- Gibbs, A. (2012). Focus groups and group interviews. I J. Arthur (Red.), *Research methods and methodologies in education* (s. 186–192). London: Sage.
- Goodlad, J.I. (Red.) (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Green Lister, P. & Crisp, B.R. (2007). Critical incident analyses: A practice learning tool for students and practitioners. *Practice* 19(1), 47–60.
- Hammarsley, M. (2008). Assessing validity in social research. I P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (Red.), *The SAGE Handbook of Social Research*, (s. 42–53). London: SAGE.
- Kvale, S. (2008). A workplace perspective on school assessment. I EARLI/Northumbria Assessment Conference, *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*, (s. 197–208). New York: Routledge.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, V. & Löfgren, R. (2010). Provkonstruktion och bedömning som aspekter av kemilärares bedömningspraktik. I I. Eriksson (Red.), *Kemilärande i två finlandssvenska klassrum: Rapport från projektet Kemitexter som redskap för naturvetenskapligt lärande* (s. 175–189). SKIP-rapport nr 8/2010. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Marsh, C.J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4 uppl.). Abingdon & New York: Routledge.
- Mårtensson, Å. & Andersson, P. (2017). Tid för handledning. I A. Fejes, V. Lindberg & G.-B. Wärvik (Red.), *Yrkesdidaktikens mångfald* (s. 125–138). Stockholm: Lärarförlaget.
- Nielsen, K. (2008). Scaffold instruction at the workplace from a situated perspective. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 247–261.
- Sandal, A.K., Smith, K. & Wangensteen, R. (2014). Vocational students experiences with assessment in workplace learning. *Vocations and Learning*, 7(2), 241–261.
- Schubert, W.H. (2008). Curriculum inquiry. I M.F. Connelly & J. Phillion. (Red.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (s. 399–419). Los Angeles: SAGE.
- Schwandt T.A. (2005). On modeling our understanding of the practice fields. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 313–332.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shuichi, N. (2016). The possibilities and limitations of assessment for learning: Exploring the theory of formative assessment and the notion of “closing the learning gap”. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 79(10), 79–91.
- Skolverket. (2011). *Gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2012). *Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Tanggaard, L. (2006). Situating gendered learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 18(4), 220–234.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: Boundary crossing in apprentices’ everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Tanggaard, L. & Emholdt, C. (2008). Assessment in practice: An inspiration from apprenticeship. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(1), 97–116.
- Taras, M. (2013). Feedback on feedback: Uncrossing wires across sectors. I S. Merry, M. Price, D. Carless & M. Taras (Red.), *Reconceptualising feedback in higher education: Developing dialogue with students*, (s. 30–40). Abingdon Oxon: Routledge.